

Nauck-Börner, Christa [Hrsg.]

Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft

Laaber : Laaber-Verl. 1989, 267 S. - (Musikpädagogische Forschung; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Nauck-Börner, Christa [Hrsg.]: Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft. Laaber : Laaber-Verl. 1989, 267 S. - (Musikpädagogische Forschung; 9) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114017 - DOI: 10.25656/01:11401

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-114017>

<https://doi.org/10.25656/01:11401>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

**Band 9:
Musikpädagogik zwischen
Traditionen und Medienzukunft**

Laaber-Verlag

Musikpädagogische Forschung
Band 9 1988
Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische
Forschung e. V. (AMPF) durch Christa Nauck-Börner

Musikpädagogische Forschung

Band 9: Musikpädagogik zwischen
Traditionen und Medienzukunft

LAABER-VERLAG

Wir bitten um Beachtung der Anzeigen

SBN 3—89007—201—1

© 1989 by Laaber-Verlag, Laaber
Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Tagungsprogramm Hannover 1987	10
1. Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Hermann J. Kaiser</i>	
Zur Konstitution des ästhetischen Objekts — Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis-/Lernbegriff	13
<i>Werner Jank</i>	
Konstitutionsprobleme aktueller musikdidaktischer Konzepte. Musikpädagogik zwischen materialen und formalen Bildungs- theorien	37
<i>Peter Becker</i>	
„Man kann ja nie wissen“. Schwitters' Grabspruch als musik- didaktische Maxime	69
<i>Gisela Probst-Effah</i>	
Das Lied im NS-Widerstand. Ein Beitrag zur Rolle der Musik in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern	79
<i>Erika Funk-Hennigs</i>	
Welche Rolle spielt die Musik bei den Rechtsextremisten in der Bundesrepublik Deutschland?	91
<i>Günther Rötter</i>	
Independent — Pop-Avantgarde als Grenzbereich. Neue Tech- nologien in der Pop-Musik und der Avantgarde	119
<i>Günther Batel</i>	
Computerkompositionen und Videomusik. Neue Anforderungen für Musikpädagogik und Musikforschung	129

2. Freie Forschungsberichte

<i>Bettina Auer/Frank Gertig/Martin Greve/Daniela Schmidt</i> Kinderzeichnungen zum Thema „Ich und die Musik“	143
<i>Karl Graml/Rudolf-Dieter Kraemer/Heiner Gembris</i> Filmdokumentation Musikpädagogische Forschung: „Der Feuervogeltest“. Studien zum musikalischen Gedächtnis	163
<i>Mechthild von Schoenebeck</i> Musikpraxis in der Schule. Anmerkungen zu einem empirischen Befund	179
<i>Renate Müller</i> Entwicklung und Erprobung eines Erhebungsinstrumentes zur Musikrezeption Jugendlicher	197
<i>Barbara Jesser</i> Rechnergestützte Melodieanalyse — Sackgasse oder Inspiration für die Volksliedforschung? Erprobung automatisch erzeugter Analysekriterien an den Liedern einer Melodiedatenbank	213
<i>Herbert Bruhn</i> Wahrnehmung von dur-moll-tonalen Beziehungen zwischen Akkorden. Zur Relevanz einer Harmonielehre-Didaktik	229
<i>Karl Graml/Rudolf-Dieter Kraemer/Heiner Gembris</i> Erfassung von Filmen und Tonbandmaterialien im Bereich musikpädagogisch-psychologischer Forschung	243

3. Kolloquium

<i>Helga de la Motte-Haber</i> Was bewirkt musikpädagogische Forschung?	251
<i>Eckhard Nolte</i> Was bewirkt musikpädagogische Forschung?	255

<i>Ernst Klaus Schneider</i>	
Was bewirkt musikpädagogische Forschung?	261
<i>Tom Johnson</i>	
Piano Problems (1986), Nr. 1 und 11	265

Vorwort

Das Generalthema der Jahrestagung des AMPF 1987 in Hannover lautete: „Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft“. Ein solches Thema bringt für die Publikation eines Tagungsberichtes zwei grundsätzliche Probleme mit sich: Zum einen ist es nicht möglich, über zukünftige Entwicklungen zu informieren bzw. aus Prognosen bereits zuverlässige Perspektiven für mögliche zukünftige Aufgaben der Musikpädagogik zu entwickeln. Zum anderen enthält das Programm der Tagung Beiträge, in denen Anwendungsmöglichkeiten von neuen Technologien vorgestellt wurden (so von Klarenz Barlow und Achim Gieseler; vgl. Tagungsprogramm). Die Arbeiten mit dem Computer, die einen wichtigen Aspekt des Generalthemas berühren, können natürlich nicht wiedergegeben werden. Lediglich ein Eindruck von Tom Johnsons Vortrag eigener Kompositionen läßt sich durch den Abdruck von zwei Stücken aus seinen *Piano Problems* von 1986 vermitteln. Dieser Band ist also nicht, wie es bisher überwiegend der Fall war, Tagungsbericht in dem Sinne, daß möglichst alle Beiträge wiedergegeben werden. Freie Forschungsberichte sowie die Beiträge, die sich eher mit „Traditionen“, oder: allgemeiner gesagt: mit der Vergangenheit auseinandersetzen, wobei aktuelle Bezüge jedoch durchaus nicht arbiträr sind, müssen daher überwiegen.

Dem Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst sowie der Niedersächsischen Sparkassenstiftung sei an dieser Stelle noch einmal für die finanzielle Unterstützung gedankt, ohne die das Tagungsprogramm in dieser Form nicht zu realisieren gewesen wäre.

Christa Nauck-Börner

AMPF-Tagung Hannover — 16. bis 18. Oktober 1987

Programm

Freitag, 16. 10. 1987

14.00 — 16.00

Hermann J. Kaiser (Münster)

Zur Konstitution des ästhetischen Objekts — Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis-/Lernbegriff

Peter Becker (Hannover)

„Man kann ja nie wissen“. Schwitzers' Grabspruch als musikdidaktische Maxime

16.30 — 18.30

Günther Batel (Braunschweig)

Videomusik und Computerkompositionen. Neue Anforderungen für Musikpädagogik und Musikforschung

Günther Rötter (Berlin)

Independent: Pop-Avantgarde als Grenzbereich

Klaus-Ernst Behne (Hannover)

Vorstellung des Videoprojekts „Musiker auf dem Bildschirm“

20.00

Konzert

Tom Johnson (Paris)

Didactic Music

Samstag, 17. 10. 1987

9.30 — 11.00

Gisela Probst-Effah (Köln)

Das Lied im NS-Widerstand

Erika Funk-Hennigs (Münster)

Musikalische Aktivitäten der Rechtsextremisten

11.30 — 13.00

Werner Jank (Oldenburg)

Zum normativen Gehalt aktueller
musikdidaktischer Konzepte

Mechthild von Schoenebeck
(Münster)

Schulische Musikkultur in Nord-
rhein-Westfalen. Ergebnisse einer
Umfrage an 4000 Schulen im
Schuljahr 1985/86

14.00 — 15.30

Achim Gieseler (Berlin)

Kreative Arbeit mit einem Musik-
Computer-System

16.00 — 17.30

Klarenz Barlow (Köln)

Kompositorische Arbeit mit dem
Rechner

17.30 — 19.00

Barbara Jesser (Essen)

Rechnergestützte Melodieanalyse
— Sackgasse oder Inspiration für
die Volksliedforschung? Erpro-
bung automatisch erzeugter Ana-
lysekriterien an den Liedern einer
Melodiedatenbank

Herbert Bruhn (Kiel)

Wahrnehmung von dur-moll-tona-
len Beziehungen zwischen Akkor-
den — Zur Relevanz einer Harmo-
nielehre-Didaktik in der Musikpäd-
agogik

20.00 — 21.30

Filme mit und über Pierre Boulez von Gerhard Götze:
Bekenntnis und Wirken der frühen Jahre
Work in Progress

Sonntag, 18. 10. 1987

9.30 — 11.00

Renate Müller (Hamburg)

Entwicklung und Erprobung eines
Erhebungsinstrumentes zur Mu-
sikrezeption Jugendlicher

Karl Graml/Rudolf-Dieter Krae-
mer/Heiner Gembris (Augsburg)

Musikpädagogische Forschung —
Eine Filmdokumentation

11.30 — 13.00

„Was bewirkt musikpädagogische Forschung?“

Kolloquium mit Helga de la Motte-Haber, Eckhard Nolte und Ernst
Klaus Schneider

13.00—14.00

Mitgliederversammlung

Zur Konstitution des ästhetischen Objekts Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis-/Lernbegriff

HERMANN J. KAISER

Das Thema des in diesem Buch vergegenwärtigten AMPF-Kongresses 1987 stellt die Frage nach dem Ort der Musikpädagogik im Rahmen übergreifender kultureller Entwicklungen. Da wird eine Vergewisserung hinsichtlich des Zentrums musikpädagogischen Bemühens in Theorie und Praxis, des Musik-Lernens, Musicklernens — oder wie immer das gemeinte Phänomen begrifflich gefaßt wird —, unabweisbar. Seine Struktur und seinen Verlauf gilt es zu überdenken.

„Musicklernens“ wird hier als Aneignungsvorgang verstanden, dessen Kern die Konstitution des ästhetischen Objekts durch das jeweilige Individuum in seiner je spezifischen historischen und gesellschaftlichen Situation bildet. Dabei umfaßt der Begriff „Objekt“ auch jene Fälle, in denen das ästhetische Objekt ein „Prozeß“ ist, wie dieses für alle Formen von Musik zutrifft.

Der Titel meiner Überlegungen macht zwei Einschränkungen. Er deutet an,

- (1) daß ich mich nur mit jenem Aspekt, der — historisch gesehen — in der ästhetischen Theorie ursprünglich eine bedeutsame Rolle gespielt, sich aber in der Geschichte des ästhetischen Denkens zunehmend verflüchtigt hat, beschäftige: mit der Theorie der erkennenden Aneignung ästhetischer, hier: musikalischer Sachverhalte.
- (2) Die zweite Einschränkung wird im Begriff „Annäherungen“ deutlich: Es wäre vermessen von mir zu behaupten, ich verfügte über *einen* in sich widerspruchsfreien, musikbezogenen Erkenntnis- und Lernbegriff. Vielmehr macht sie darauf aufmerksam, daß ich mich von verschiedenen Seiten an den thematisierten Sachverhalt herantasten werde. Dabei sollte nicht übersehen werden, daß die Zugänge, die ich versuche, nur einen kleinen Ausschnitt aus den möglichen darstellen. (So klammere ich hier die nähere Bestimmung der sozialen Genese der Erkenntnis- und Lernprozesse aus, um den hier gezogenen Rahmen nicht zu sprengen. Darin ist eingeschlossen, daß ich die Funktionen, die wir musikalische Wahrnehmung, musikalisches Gedächtnis usw.

nennen, durchaus als Resultate historischer und sozialer Entwicklungen begreife. Schließlich ist darin auch die wissenschaftstheoretische Frage eingeschlossen, inwieweit sich das, was „innerwissenschaftlich“ (d. h. in der [Musik-]Psychologie) Wahrnehmung, Gedächtnis usf. genannt wird, unter dem Gesichtspunkt einer Differenz von Ding an sich und Gegebenem nur als Denk Voraussetzungen der Konstitution musikalischer Sachverhalte und damit auch dessen, was wir musikalische Erkenntnis und Musikkennen nennen, verstanden werden darf.)

Meine Überlegungen umfassen fünf Gesichtspunkte, an die sich ein Ausblick anschließt:

- (1) Was einige Musikdidaktiker zum musikbezogenen Lernen sagen.
- (2) Wir hören nur das, was wir hören können.
- (3) Wir hören nur das, was wir herstellen.
- (4) Wir hören nur das, was wir begreifen.
- (5) Das, was wir hörend erkennen, erkennen wir mit dem ganzen Körper.

I. Was einige Musikdidaktiker zum musikbezogenen Lernen sagen

Man kann ohne Übertreibung sagen, daß sich die neuere musikdidaktische Diskussion, sofern sie überhaupt musikbezogenes Lernen thematisiert, immer noch auf den 1957 von ROTH entwickelten Lernbegriff bezieht (vgl. ROTH 1976, S. 222ff.). Dieser entfaltet sich bekanntlich über eine Folge von sechs Lernstufen:

1. Stufe der Motivation
2. Stufe der Schwierigkeiten
3. Stufe der Lösung
4. Stufe des Tuns und Ausführens (Bewährung der Lösung)
5. Stufe des Behaltens und Einübens
6. Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten

Der (hier nur unvollständig zu führende) Nachweis für die zuvor aufgestellte Behauptung soll über drei charakteristische Beispiele aus der musikdidaktischen Diskussion erfolgen.

(1) 1970 stellt ANTHOLZ ein „Modell instruktiven Hörenlernens“ vor (ANTHOLZ ³1976, S. 149ff.):

1. A u f m e r k e n .

„Klangliche Innovation durch den Lehrer: Der Schüler *m e r k t a u f* (affektive Lernbereitschaft).“

2. E n t d e c k e n .

„Entdeckung des Schülers: Er *b e m e r k t* das Klangphänomen (erster Lernerfolg), hantiert und probiert mit Material und Instrument, experimentiert, gewinnt ‚Einsicht‘ in die Struktur und Textur des Hörphänomens.“

3. A b s t r a h i e r e n .

„Abstraktion mit Hilfe des Lehrers: Das Phänomen wird in seinen Zusammenhang eingeordnet und *v e r m e r k t* als Hörwissen (System, Begriff, Merksatz).“

4. Ü b e n .

„Übung des Schülers unter Anleitung des Lehrers und unter seiner und der Klasse Kontrolle: Der Schüler *m e r k t s i c h* Hörphänomen und System infolge wiederholenden und variierenden instruktiven Übens (Festigung des Hörwissens), das Hörfunktionen automatisiert und verfügbar hält für die Rezeption und Reproduktion sowie für [...]“

5. E r f i n d e n .

„Erfindung des Schülers mit Hilfe von Phantasieimpulsen des Lehrers, die wiederum Innovationen mit neuen reproduktiven und produktiven Lernprozessen auslösen können und zu weiteren Gestaltungsübungen mit kritischen Vergleichen (Hörgewissen) führen.“

Während in der Struktur und der näheren inhaltlichen Bestimmung die Nähe zu ROTH unübersehbar ist, geht ANTHOLZ in der funktionalen Zuordnung der Stufen zueinander über ihn hinaus. Denn er versteht sein Lernmodell „nicht linear-mechanisch als verbindliche Folge von Formalstufen“. Das hat zwei Konsequenzen:

1. Andersartige Lernmodelle sind grundsätzlich denkbar.

2. Einzelne Stufen sind überspringbar (der Lernvorgang kann „kurzschlüssiger“ ablaufen), bzw. einzelne Stufen können („infolge schöpferischer Irrtümer und Pausen“) innerhalb des Lernvorgangs mehrfach durchmessen werden.

Zwei grundlegende Probleme ergeben sich jedoch bei eingehender Analyse: Zunächst fällt auf, daß die einzelnen Stufen keine Lernstufen im stren-

gen Sinne sind, sondern bereits recht komplexe Lernprozesse verkörpern. (Dies zeigt in aller Deutlichkeit z.B. die Begrifflichkeit innerhalb einer einzigen, der zweiten Lernstufe: „bemerken“, „hantieren und probieren“, „experimentieren“, „Einsicht gewinnen“.) Sodann kommt eine gewisse Unschärfe dadurch hinein, daß Aktionen des Lehrers in die Lernstufenformulierung einbezogen werden. ANTHOLZ könnte sich hier allerdings auf ROTH berufen: Dieser hatte jede seiner Lernstufen nach den folgenden drei Gesichtspunkten in sich noch einmal untergliedert: (I) indirektes Lernen (Lernen als Rückwirkung von Handlungen), (II) direktes Lernen (Lernschritte bei bewußter Lerneinstellung) und (III) Lernen beim Lehren (Lernen auf Grund von Anstößen durch den Lehrer) (ROTH ¹⁵1976, S. 223). Diese Binnengliederung ist jedoch — vorsichtig formuliert — zumindest verwirrend: Sagen doch diese drei „Modalitäten“ jeweils eher etwas über die spezifische *situative Einbettung* der entsprechenden Lernstufe als über deren *Struktur* aus.

(2) In erweitertem Maße gelten die hier gemachten Vorbehalte für einen musikbezogenen Lernbegriff, wie er durch RICHTER (1976, S. 34ff.) für das Konzept der didaktischen Interpretation von Musik formuliert worden ist. Obgleich RICHTER von „Erfahrung“ spricht, spiegeln sich doch in den vier Stufen seines Erfahrungsbegriffs die ROTHschen Lernstufen (RICHTER 1976, S. 42):

1. Erstbegegnung mit dem Stück — Vor-Erfahrung
Höranalyse, Wirkungserfahrung, voraussetzungslose Konfrontation mit dem Stück, Vor-Verständnis
2. Sachklärung — Konfrontation mit der Theorie von der Musik
z.B. 1. Material, 2. Materialverwendung und -behandlung, 3. Machart des Stückes, Formung, Stil etc., 4. die Musik auslösende oder bestimmende (außermusikalische) Phänomene
3. Sachdeutung — Interpretation
z.B. 1. Interpretation einzelner Aspekte, 2. Repräsentanz des Stückes für Musik überhaupt, 3. Zusammenfassung zu einem Ganzen
4. Zusammenfassung der Erfahrungen, die man mit dem Stück machen kann
1. musikalisch-technisch-materiale Erfahrungen, 2. allgemeine musikalische Erfahrungen, 3. allgemeine Erfahrungen = Prinzip des Fachübergreifenden usf.

Daß bei RICHTER der Begriff der „Erfahrung“ nichts anderes ist als ein

philosophisch überhöhter Begriff musikbezogenen Lernens, geht allein schon aus den Erwartungen hervor, die er damit verknüpft: Er meint, daß der Erfahrungsbegriff 1. alle Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit einer Sache (kognitiv, affektiv und körperlich-motorisch — hier schimmert die BLOOMsche Dimensionierung der Lernziele durch !), sinnliche wie geistige, in sich faßt, 2. den Weg von der Sache zum Menschen und vom Menschen zur Sache und „durch sie hindurch zu Weltverstehen (oder Umweltverstehen) überhaupt“ bezeichnet und 3. die „Koinzidenz von Aussagen über die betreffende Sache und Aussagen über das mögliche Verhalten zu ihr“ erlaubt (RICHTER 1976, S. 35—38).

Gleichzeitig, d. h. durch die beträchtliche Ausdehnung des Begriffsumfanges, aber wird der Begriff der „Erfahrung“ zu einem Instrument, welches die *Konstatierung* von Lernfortschritten verhindert. Er läßt nur noch die *Vermutung* zu, „etwas gelernt zu haben“. Als Ausdruck subjektiver Befindlichkeit kann das „geglaubt“ und akzeptiert, jedoch nicht im Hinblick auf irgendeine Form von Objektivierung überschritten werden. Das mag im Zusammenhang *privaten* Lernens genügen, als *didaktische* Kategorie für den Bereich *institutionellen* Lernens (z.B. in der Schule) ist er in dieser Form nicht nur utopisch, sondern auch kaum akzeptabel.

Es ist eigentlich überflüssig darauf hinzuweisen, daß durch die Ausdehnung des Begriffsumfanges die voll zu unterstützende Absicht RICHTERs, musikbezogene Aneignungsprozesse auf einer theoretischen Ebene zu gliedern, um sie besser durchschaubar zu machen, verlorengeht.

Es bleibt ein weiteres Problem: Trotz des Hinweises auf den doppelten Weg der Erfahrung, von der Sache zum Menschen und vom Menschen zur Sache, wird bei RICHTER der Erfahrungsbegriff letztlich *entscheidend von der Sache her* strukturiert. Die „*exemplarische Repräsentanz von Welt*“, welche der Sache zugesprochen wird (RICHTER 1976, S. 38), verhindert eine (wenigstens) gleichrangige Gewichtung der Spontaneität des Subjekts in einem musikbezogenen Aneignungsbegriff (sei dieser nun als Lern- oder als Erfahrungsbegriff formuliert).

(3) Bleibt bei RICHTER der Bezug auf ROTH greifbar, aber doch unausgesprochen, so bekennt sich LEMMERMANN (1978, S. 171f.) in seiner Thematisierung musikbezogenen Lernens ganz ausdrücklich dazu. Er kommt jedoch zu einem reduzierten Lernstufenmodell, in dem die Stufe der Motivation fehlt und die 4. (Stufe des Tuns und Ausführens) und 5. (Stufe des Behaltens und Einübens) zur „*Übungsstufe*“ zusammengezogen werden:

1. Problemstufe
2. Lösungsstufe
3. Übungsstufe
4. Übertragungsstufe

Sein Verfahren sieht LEMMERMANN dadurch gerechtfertigt, daß (1) „*Motivation keine vorgeschaltete Stufe ist, sondern ein Unterrichtsgrundsatz, der für a l l e Stufen seine Bedeutung hat*“ (LEMMERMANN 1978, S. 171), (2) die 4. und 5. Stufe keine erheblichen Unterscheidungsmerkmale vorweisen. (Ähnlich fließen diese beiden Stufen bei RICHTER in der 3. Erfahrungsstufe „*Sachdeutung — Interpretation*“ zusammen.) Auch der LEMMERMANNsche Vorschlag entgeht nicht den Problemen, wie sie bereits dem ROTHschen Modell eigen sind; im Gegenteil: Auf Grund seiner Übersichtlichkeit werden diese erst recht deutlich: Die Lernstufen sind so allgemein, daß sie auf jegliche Form des Lernens anwendbar sind (sein sollen). Trifft das aber zu, dann — so läßt sich argumentieren — erfaßt dieses Modell gerade *nicht* die Eigentümlichkeiten *musikbezogenen* Lernens; es erfaßt nur all das, was sich in so verschiedenem Lernen wie z.B. dem „*Lernen der Bedeutung des Summenzeichens in der Integralrechnung*“ und dem „*Lernen, eine Sektflasche ohne Schaden für die Umstehenden zu entkorken*“ als Identisches erhält (was auch immer das sein mag!).

Weiterhin unterstellen Stufen (zumindest unterschwellig) eine Linearität des Lernvorgangs. ANTHOLZ hatte seinerzeit bereits diese Linearität des musikbezogenen Lernprozesses in Frage gestellt.

Da das LEMMERMANNsche Lernmodell Charakteristika zeigt, wie sie auch in anderen musikbezogenen Lernmodellen zu finden sind, seien die wesentlichen Probleme bisher vorliegender musikdidaktisch verankerter Vorstellungen vom musikbezogenen Lernen resümierend zusammengefaßt:

- (1) Musikbezogene Lernbegriffe hantieren zu unvorsichtig mit der Vorstellung,
 - als ob Lernen zerlegbar wäre,
 - als ob Lernen ein quantitatives Phänomen wäre,
 - als ob Lernen hierarchisch gestuft wäre,
 - als ob Lernen vom Einfachen zum Komplexen verlief.
- (2) Musikbezogene Lernstufenmodelle geraten zu leicht in die Gefahr, *Struktur-* und *Prozeßgesichtspunkte* nur unzureichend voneinander

abzuheben. Konsequenz dessen ist die ungerechtfertigte *konstruktive* Nutzung eines ursprünglich nur *analytisch* gemeinten Kategoriengefüges. (Die ANTHOLZsche Argumentation gegen die Annahme von Linearität und Irreversibilität in Lernstufenmodellen basiert letztlich auf dieser Unterscheidung von Struktur und Prozeß.)

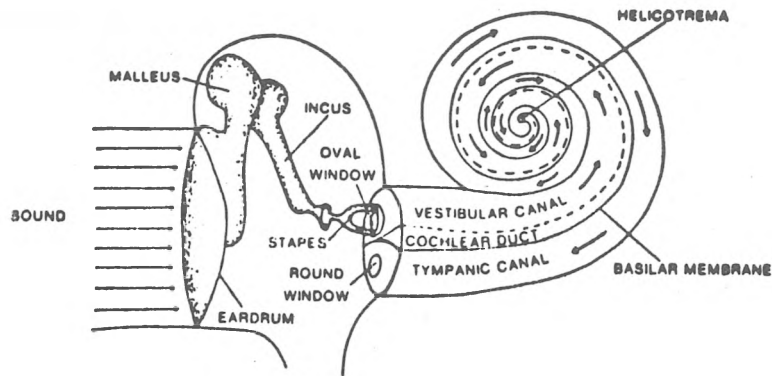
- (3) Musikdidaktische Lernbegriffe sind häufig zu abstrakt, d. h. ihre *empirische* Einlösung ist nicht einmal mehr auf einer sehr vermittelten Ebene feststellbar.
- (4) Musikdidaktische Lernbegriffe neigen dazu, sich am ROTHschen Lernmodell zu orientieren; sie können damit das Spezifische des *Musiklernens* nicht einfangen.
- (5) Verschiedentlich sind die angenommenen Lernstufen zu komplex. Jede Stufe enthält — unausgesprochen — bereits eine Vielzahl von Lernprozessen.
- (6) Musikdidaktische Lernbegriffe neigen dazu, „Lernschritte“ und „methodische Anweisungen“ miteinander zu vermengen.
- (7) Aussagen über Lernschrittfolgen erscheinen bisweilen als Tatsachenaussagen. Ihre normativen Implikationen werden nicht gesehen.

II. *Wir hören nur das, was wir hören können*

Wir haben eine klingende Welt im Kopf, und diese ermöglicht uns, die klingende Welt *draußen* zu erkennen.

Schall besteht aus Druckschwankungen. Diese gelangen ans Ohr, gehen durch den Hörkanal und versetzen das Trommelfell in Schwingungen. Im Gehörgang wird die Schallstärke verdoppelt. (Ohne Verstärkung würden die Schallwellen am Trommelfell einfach reflektiert werden.) Über die Gehörknöchelchen gelangen die Schwingungen ins innere Ohr, in die Schnecke. Dieses Trommelfell und Schnecke miteinander verbindende Mittelohrknöchelchensystem verstärkt den Schall dreifach. Da das Trommelfell ca. zwanzigmal so groß ist wie das „ovale Fenster“ (vgl. die Graphik S. 20), durch welches der Schall ins Innenohr gelangt, ergibt sich also eine das Hunderfache übersteigende Gesamtverstärkung.

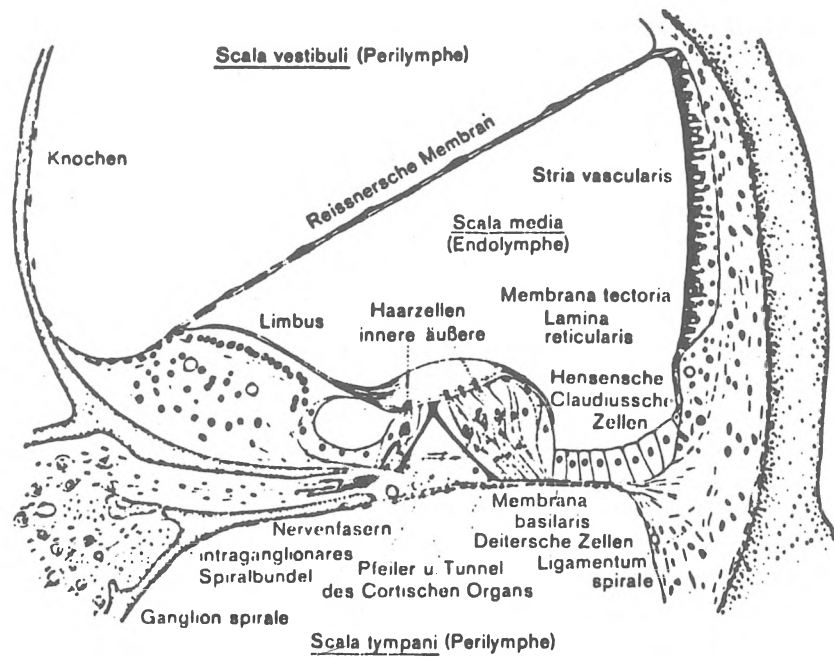
Die Schnecke ist mit einer speziellen Flüssigkeit gefüllt; sie ist ferner durch die Basilarmembran längsgeteilt. Dieser Basilarmembran sind gruppen-



weise vierreihig stehende Sinneszellen aufgelagert, die in ganz feinen Härchen enden. Diese stoßen an die darübergelagerte Deckmembran. Schallwellen erzeugen in der Flüssigkeit rhythmische Druckschwankungen. Diese lassen die Basilarmembran schwingen. Je nach Tonhöhen laufen die Wellen unterschiedlich weit über die Membran entlang. Die tiefsten Töne kommen am weitesten. Das hat zur Folge, daß bestimmte Sinneszellen (als Hörrezeptoren bezeichnete Neuronen) gegen die Deckmembran gedrückt werden; diese geben ihre Reizung in Form von elektrischen Impulsen an das Gehirn weiter. Das heißt also: Der in Wellenform ankommende Schall wird zunächst mechanisch, sodann in Flüssigkeitsbewegungen und darauf folgend in elektrische Signale umgesetzt.

Über die physiologischen Gegebenheiten, soweit sie bisher angesprochen worden sind, weiß man noch am meisten. Ferner ist folgendes bekannt: Die Empfindlichkeit ist bei mittleren Frequenzen am höchsten. Im Bereich zwischen 1000 und 5000 Hz können wir sogar noch etwas hören, wenn das Trommelfell nur um weniger als den Radius eines Atoms abgelenkt wird (FISCHER 1985, S. 65)! Bei höheren und tieferen Frequenzen wird das Ohr bis zu 1000mal weniger empfindlich. (Wäre das nicht so, dann würden wir unser Blut strömen und unsere Knochen ächzen hören.) Ein wenig provozierend kann man behaupten, daß unser Ohr darüber „entscheidet“, was es bevorzugt hören will.

Ich blende weitere physiologische Details aus. Soviel dürfte auf jeden Fall deutlich geworden sein, daß aus dem eingehenden Signal in unserem Kopf ein hochkomplexes *Muster* (letztlich eine bestimmte chemische Organisation) wird.



Der Sachverhalt ist aber noch um vieles komplizierter: „Die Höhe eines Tones hängt von seiner Frequenz ab. Bei reinen Tönen gibt es keine Probleme. Wenn man aber zum Beispiel auf dem Klavier ein C anschlägt, dann erscheinen im Spektrum des Klangs noch viele Obertöne. Dies macht gerade die Klangfarbe eines Instruments aus. Der Klavierton c [. . .] hat dieselbe Tonhöhe wie ein reiner Ton mit der Frequenz 131 Hz (genau: 130,81 Hz). Der Anteil jeder Frequenz bei einem Klavierton hängt stark von der Lautstärke ab, mit der der Ton gespielt wird. Bei geringer Lautstärke — dies nun die eigentliche Überraschung — taucht die charakteristische Frequenz überhaupt nicht mehr auf. Da wir die Tonhöhe immer noch ‚richtig‘ wahrnehmen, bleibt nur die Feststellung, daß wir etwas hören, was gar nicht da ist“ (FISCHER 1985, S. 68). Das Gehirn ergänzt also etwas!

Der gegenwärtige Versuch einer Erklärung:

- (1) Man hat beobachtet, daß die Druckschwankungen von Klängen mit gleicher Grundfrequenz jeweils mit einem bestimmten Takt einlaufen, der von der Grundfrequenz abhängig ist. Überlagerungen zweier oder mehrerer Obertöne besitzen dieselbe Periode wie die Schwingung der Grundfrequenz. Diese periodische Schwingung läßt sich als „signalumhüllende“ Kurve zeichnen.
- (2) „Jeder gehörte Ton — so wurde jetzt gefunden — stößt im zuständigen Nervensystem Schwingungen an, und zwar unabhängig von ihrer Frequenz. Diese ‚neuronalen Oszillationen‘ haben eine Periode von 0.8 msec (oder ein größeres Vielfaches von 0.4 msec). Ein solcher Eigenrhythmus der am Hören beteiligten Neuronen wird mit der Feinstruktur des einlaufenden Tones verglichen — und eine einfache Rechnung, die jeder Taschenrechner erledigen kann, liefert daraus die Tonhöhe des gehörten Klanges“ (FISCHER 1985, S. 69).

Man kann zusammenfassend diesen Sachverhalt auf eine verkürzende Formel bringen: Das Ohr „produziert“ offenbar selbst einen Ton (oder sendet ihn aus) und berechnet die Charakteristika der äußeren Laute durch Wechselwirkung mit dem eigenen „Lärm“ (FISCHER 1985, S. 63). Es dürfte einleuchten, daß ich hier den Ausblick auf einige wenige Einzelheiten des physiologischen Aspekts unseres Hörens nicht getan habe im Bewußtsein, Neuigkeiten zu unterbreiten. Vielmehr zeigen sich auf dieser Ebene bereits bestimmte Charakteristika, die sich — soweit man weiß — durch den gesamten Vorgang hörender Erkenntnis hindurchziehen. Ich will sie kurz zusammenfassen:

1. Da ist zunächst das Prinzip der *Transformation*: Schallwellen werden zunächst *mechanisch* verarbeitet, sodann in *Flüssigkeitsbewegungen* und schließlich in *elektrische Impulse* umgesetzt, die sich im Gehirn als neuronale Muster festsetzen. Bereits der physiologische Aspekt der Fragestellung macht deutlich, daß die hörende Auseinandersetzung mit der Welt sich auf verschiedenen Ebenen vollzieht, die nicht hierarchisch angeordnet sind, sondern ein Netz sich gegenseitig bedingender und regulierender Strukturen bilden.
2. Die zuvor angesprochene Transformation beinhaltet sowohl eine *Anpassungs-* als auch eine *Konstruktionsleistung* unseres Organismus.
3. Obwohl wir noch viel zu wenig von den stattfindenden Prozessen, ihren Verortungen im Gehirn usf. wissen, läßt sich sagen, daß wir die Differenzierung der Prozesse und ihrer organischen Voraussetzungen

nur begreifen können unter dem Gesichtspunkt einer *evolutionären Entwicklung* unserer Welt. Das heißt, die spezifische Organisation der organischen Voraussetzungen und der funktionalen Prozesse einer hörenden Auseinandersetzung mit der Welt sind unhintergehbare Voraussetzungen musikalischer Aneignungsprozesse einerseits, andererseits garantieren sie (sofern keine Krankheit vorliegt) gerade deshalb das *Gelingen* dieser Aneignung.

III. Wir hören nur das, was wir herstellen

Wir hören nur das, was wir hören wollen; aber hören wollen können wir nur das, was wir hören können.

1. Auditorisches Echo

Ich beginne mit einer Trivialität: Auch das kürzeste musikalische Ereignis hat eine Dauer. Da dieses so ist, muß es durch irgendeine — möglicherweise nur vorübergehende — Speicherung lange genug verfügbar gehalten werden, damit die Prozesse der Musikwahrnehmung ablaufen können. Solange diese Speicherung anhält, kann der Hörer Teile des Gehörten auswählen, um ihnen besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Um eine Auswahl zu ermöglichen, muß die auditorische Information in einer *unsegmentierten*, d. h. ganzheitlichen Form gespeichert werden, wenigstens für die Dauer eines jeden Segments.

Diese erste von zwei *hypothetischen* Stufen der Hörwahrnehmung ist bekannt unter Begriffen wie *Reizspur* (HULL 1952; PETERSON 1963), *Operatives Gedächtnis* (LEONTJEW 1959), *Grobspeicherung* (YNTEMA/WOZENCRAFT/KLEM 1964), *Echospeicherung* (NEISSER 1974), *Präperzeptuelles Gedächtnis* (BADDELEY 1979). Experimentelle Befunde deuten darauf hin, daß sich diese Form des Behaltens (der Speicherung) über ca. 2 Sekunden erhält (vgl. z.B. WESSELS 1984, S. 59).

Die meisten Untersuchungen im auditorischen Bereich widmen sich der Sprachwahrnehmung. Sie sind daher nur bis zu einem gewissen Grade auf die Musikwahrnehmung übertragbar. Es gibt aber ein Phänomen, über das man diese erste Stufe der Wahrnehmung an sich selbst ausprobieren

kann, die Wahrnehmung von Rhythmus: Bei entspanntem Lauschen auf Geräusche in der Natur oder auch im Großstadttrubel stellen wir nach ganz kurzer Zeit eine Rhythmisierung des akustischen Geschehens fest. Ein anderes Beispiel, das vielleicht noch überzeugender ist: Gleichmäßig aufeinanderfolgende Trommelschläge werden nach ganz kurzer Zeit als eine Folge von Paaren gehört. Jedes Paar bildet eine kognitive Einheit, mit einer ziemlich ähnlichen Funktion wie die Silbe oder das Wort in der gesprochenen Sprache. Es handelt sich dabei um eine *Segmentierung* des Gehörten. Sie verlangt offensichtlich eine Echospicherung, die erst stattfinden kann, nachdem mehrere Schläge vorbei sind. Ihr Auftreten und die dazwischenliegenden Intervalle müssen *in einem unsegmentierten Medium* so lange aufbewahrt werden, bis der Rhythmus definiert ist und innerlich dargestellt werden kann (NEISSER 1974, S. 260).

Diese *präattentive Phase* (NEISSER) bildet die Voraussetzung *aller* weiteren auditiven Verarbeitungsprozesse. Sie ist in ihrer Struktur relativ grob, schnell, passiv, ganzheitlich und parallel. Sie bildet die Grundlage dessen, was wir *Aufmerksamkeit* (speziell: *selektive Aufmerksamkeit*) nennen und als zweite hypothetische Phase des auditiven Erkenntnisprozesses verstehen wollen. Man muß allerdings hinzufügen: In der Einschätzung der Struktur dieser frühesten Phase des ganzen Erkenntnisprozesses ist die Forschungslage nicht mehr ganz einheitlich: WESSELS (1984, S. 59) verweist auf Untersuchungen von DARWIN, TURVEY und CROWDER (1972), die darauf hindeuten, daß die Echospicherung, die früheste Phase der erkennenden Aneignung musikalischer Sachverhalte also, auch schon Informationen enthält, die *kategorial* gegliedert sind. Aber erst weitergehende Forschungen werden in dieser Hinsicht ein differenzierteres Bild ermöglichen. Sie könnten zu einer Präzisierung der zuvor angedeuteten „ganzheitlichen“ Theorie der echoischen Phase des Erkenntnisvorganges führen.

2. Das Auswahl-Problem: Selektives Hören

Diese zweite (hypothetische) Phase im Prozeß musikalischen Erkennens ist uns allen bestens vertraut. Die sie charakterisierenden Prozesse aktivieren wir in jeder Form des Musikhörens und Musikmachens: Wir sind in der Lage, aus einem verwirrenden Geflecht von klanglichen Vorgängen den- oder diejenigen herauszuhören, auf den oder die wir uns konzentrie-

ren *wollen*, der oder die uns interessieren: Beim *Musikmachen* hören wir auf unsere Mitspieler, um „nicht aus dem Takt zu kommen“, beim *Hören* von Musik verfolgen wir unterschiedliche motivische und thematische Entwicklungen.

Die hier angedeuteten Prozesse kennen wir auch aus dem täglichen Leben. Dem Engländer E. COLIN CHERRY, der dieses Problem der „Selektiven Aufmerksamkeit“ 1953 unter dem Begriff „*Cocktail-Party-Phänomen*“ in die Diskussion eingetragen hat, sind inzwischen viele Experimentalpsychologen in ihren Arbeiten gefolgt.

Man muß allerdings festhalten, daß die hörphysiologischen Grundlagen dieser einzigartigen Fähigkeit, auditive Prozesse zu orten, sie auszuwählen und ihnen dadurch eine besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, immer noch kaum zufriedenstellend erforscht sind. Daher ist es nur allzu verständlich, wenn psychologische Erklärungsversuche unterschiedlich ausfallen.

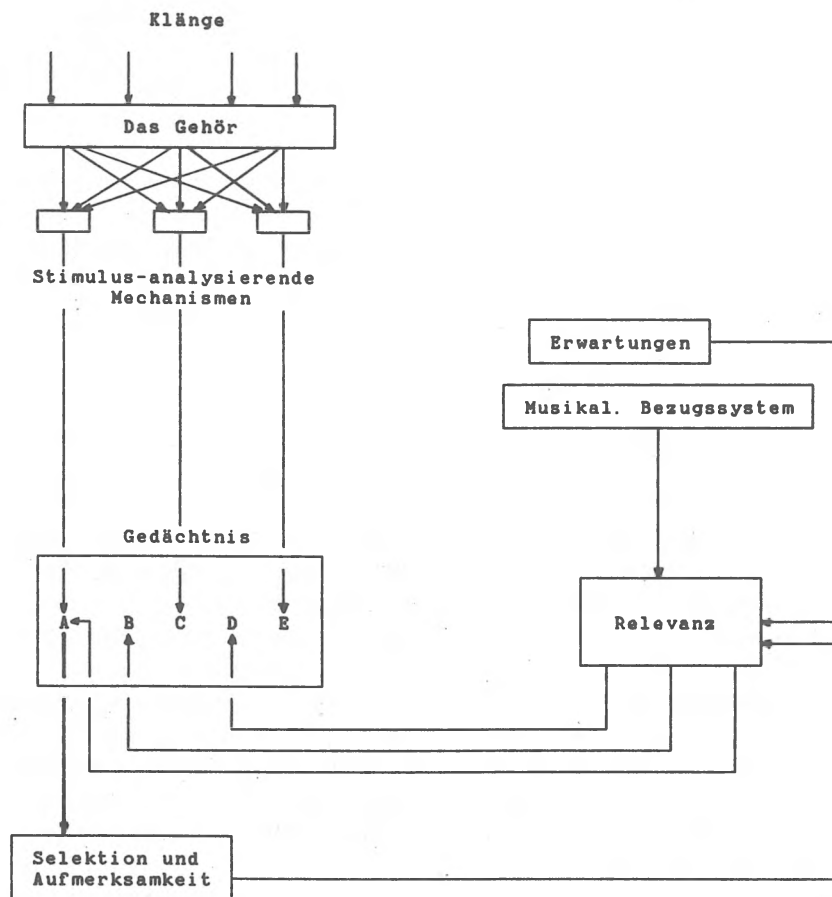
Hier kann möglicherweise ein Modell weiterhelfen, welches der Amerikaner DONALD A. NORMAN und seine Mitarbeiter entwickelt haben (NORMAN 1969; 1976; dt. 1973). Es hat aus meiner Sicht zwei Vorteile:

- (1) Es ist in der Lage, verschiedene Deutungen unter sich zu befassen (die Filter-Theorie von DONALD E. BROADBENT (1958) und die Filter-Amplituden-Theorie von ANNE M. TREISMAN (1964).
- (2) Es postuliert keine Verarbeitungsprozesse, die nicht auch zur Erklärung der weiteren Erkenntnisprozesse herangezogen werden.

Die interessante Annahme dieses Modells (gegenüber anderen) ist die, daß die *Auswahlprozesse* nicht an der Ankunftsstelle stattfinden, sondern etwas später, und zwar in der Weise, daß die Mannigfaltigkeit der Höreindrücke einerseits (vermittelt durch die Reproduktivität des Menschen) und das *konstruktive* Vermögen des Menschen andererseits miteinander in Wechselwirkung treten.

Einige Erläuterungen zum Modell: Alle auf das Gehör treffenden Signale gehen durch ein Stadium der Analyse. Diese wird von frühen physiologischen Prozessen durchgeführt. Anschließend werden die aus diesen Prozessen extrahierten Parameter zur Bestimmung des Ortes genutzt, an dem die Repräsentation des akustischen Signals gespeichert ist. Wie die Graphik S. 26 zeigt, führen also alle akustischen Signale zu einer Wiedererweckung ihrer im Gedächtnis gespeicherten Repräsentation. Gleichzeitig wird angenommen, daß eine Analyse vorhergehender Signale stattfindet, wobei diese Klasse von Vorgängen als für die fortlaufende Analyse *rele-*

Modell der auditorischen Synthese



vant gedacht wird. Die relevante Merkmalgruppe aktiviert desgleichen ihre Repräsentation im Gedächtnis. Das am stärksten von der Kombination aus sensorischen und relevanten Eingaben stimulierte Merkmal wird für die weitere Analyse ausgewählt: in der Graphik oben das Merkmal (A). Sobald das ausgewählte Merkmal feststeht, wird die Analyse des Aufmerksamkeitsprozesses abgeschlossen, wobei die neu erworbene Informa-

tion der vorhergehenden hinzugefügt und die Beurteilung hinsichtlich der Relevanz auf den letzten Stand gebracht wird.

Halten wir einen Augenblick inne: Wenn unser Gehör — und hiermit meine ich jetzt mehr als nur das Ohr und die in ihm stattfindenden physiologischen Prozesse — den relativen Wert verschiedener klanglicher Botschaften zu erfassen imstande ist, wobei eine oder eine begrenzte Zahl von ihnen für die weitere Verarbeitung übrigbleibt, so ist dies nur über eine Analyse möglich, die im Gedächtnis gespeicherte Informationen mit einbezieht. Wir benötigen Informationen hinsichtlich des schon früher Gehörten, wenn wir das jeweils gegenwärtige Klanggeschehen interpretieren wollen. Wir haben es hier mit einem Zusammenspiel von aktuellen klanglichen Ereignissen und Wiedererkennen von Mustern, d. h. von Aufmerksamkeit und Gedächtnis zu tun.

Das oben dargestellte Modell macht Gebrauch von einer Vorstellung, die als *Analyse-durch-Synthese* bekannt geworden ist. Sie geht auf die Arbeiten von MORRIS K. HALLE und KENNETH STEVENS (1959, 1964), J. ANTHONY und DIANA DEUTSCH (1963) sowie ULRIC NEISSER (1967) zurück. Der Modell-Grundgedanke klingt relativ einfach: Der Mensch versteht Sprache und Musik, indem er sie innerlich zu erzeugen versucht. Wenn die selbst produzierte Vorstellung mit dem Gehörten übereinstimmt, dann muß er wissen, was das Gehörte darstellt.

Noch stärker als die Sprachwahrnehmung macht die Musikwahrnehmung eines deutlich: Zwischen dem Gehörten und den inneren Klangmustern kann es keine 1:1-Entsprechung geben. Sicherlich sind die Merkmale der aktivierten inneren Muster eine Funktion des gerade Gehörten; zugleich aber sind sie durch andere Faktoren bestimmt, die in der Person des Hörers liegen. Es wird vermutet, daß notwendigerweise entstehende Mehrdeutigkeiten aus der Kenntnis des Kontextes linguistischer bzw. musikalischer Art gelöst werden.

Für den Ansatz der *Analyse-durch-Synthese* spricht, daß er auf überzeugende Weise erklärt, wie der Hörer (und natürlich auch der reproduzierende und produzierende Musiker) von Informationen Gebrauch macht, die aus dem Zusammenhang kommen.

Ich fasse zusammen:

1. Musikalische Erkenntnis entsteht aus dem Zusammenwirken verschiedener Verarbeitungsebenen, deren „Arbeitsprinzipien“ und Arbeits-

prozesse ganz offensichtlich einander ergänzen. Es handelt sich zum einen um Prozesse, die ganzheitlich, unsegmentiert und parallel strukturiert zu sein scheinen, zum anderen um solche, die analysierend, differenzierend und sequentiell wirken.

2. Musikalische Erkenntnis entsteht nur unter Bezugnahme auf bereits Bekanntes. Das Prinzip der Bezugnahme ist der Vergleich, mit dem Ziel der An-Gleichung. Das Vergleichen setzt seinerseits zwei Prozesse voraus, Transformation und Konstruktion.
3. Ein klangliches Geschehen erfährt eine dem hörenden Subjekt entsprechende Umformung — das hörende Subjekt begegnet dem klanglichen Geschehen, indem es sich mit seinen Bezugs- und Relevanzsystemen einbringt und damit verändert. Lernen wird damit zugleich Ver-Lernen, „neue“ Erkenntnis führt zur Reorganisation früherer Erkenntnis und überholt sie damit.

IV. Wir hören nur das, was wir begreifen

Gegen den musikpädagogischen Mythos einer drohenden „Verkopfung“ des Musikhörens

„Der Begriff K a d e n z bedeutet eine Regel, nach welcher meine Einbildungskraft die Gestalt einer bestimmten Abfolge von Harmonien (die einander funktional zugeordnet sind) allgemein verzeichnen kann, ohne auf irgendeine einzige besondere musikalische Gestalt, die mir die Erfahrung darbietet, oder auch eine jede nur mögliche Klangvorstellung, die ich in concreto darstellen kann, eingeschränkt zu sein. Dieser Schematismus unseres Verstandes, in Ansehung der Erscheinungen und ihrer bloßen Form, ist eine verborgene Kunst in den Tiefen der menschlichen Seele, deren wahre Handgriffe wir der Natur nur schwerlich jemals abraten, und sie unverdeckt vor Augen legen werden. So viel können wir nur sagen: Die Klangvorstellung ist ein Produkt des empirischen Vermögens der produktiven Einbildungskraft, das S c h e m a sinnlicher Begriffe ein Produkt und gleichsam ein Monogramm der reinen Einbildungskraft a priori, wodurch und wonach die Vorstellungen allererst möglich werden, die aber mit dem Begriffen nur immer vermittelt des Schema, welches sie bezeichnen, verknüpft werden müssen, und an sich demselben nicht völlig kongruieren.“

Ich habe mir erlaubt, hier einen Auszug aus einem berühmten und bis heute äußerst wirksamen Gedankenzusammenhang heranzuziehen. Er gilt als schwer verständlich und als noch schwerer zu vermitteln. Durch das Ersetzen einiger Begriffe habe ich ihn *musikalisch* gewendet. Der zugehörige Originaltext stammt aus dem Jahre 1781 und gehört in die *Kritik der reinen Vernunft* von IMMANUEL KANT. Man findet ihn dort im 2. Buch der „*Transzendentalen Analytik*“ als 1. Hauptstück „*Vom Schematismus der reinen Verstandesbegriffe*“. Er entwickelt die Vorstellung, daß Wahrnehmung, Erkenntnisgewinn, Lernen *ohne* Bezugssystem nicht möglich sind. Erkenntnisgewinn geschieht demzufolge also immer auf dem Hintergrund einer zwar (noch) nicht nachweisbaren, aber doch unbedingt als vorhanden anzunehmenden Verknüpfungs- und Gliederungsfähigkeit der Menschen.

Die Frage ist nur: Wie wird dieses Bezugssystem gedacht?

KANT behauptet, daß Erkenntnis durch eine Subsumtion des Mannigfaltigen der Erscheinung unter einen Begriff entsteht. Damit aber stellt sich die Frage: Wodurch kommen die Vielfalt wahrgenommener Einzelheiten und der Begriff zusammen? Hier führt KANT die Vorstellung des *Schemas* ein. Das Schema ist ein Produkt der *Einbildungskraft*: „*Die Vorstellung von einem allgemeinen Verfahren der Einbildungskraft, einem Begriff sein Bild zu verschaffen, nenne ich das Schema zu diesem Begriffe*“ (B 180). Das Schema ist also eine *Regel*, durch welche die Vielfalt unserer Anschauung in der Weise geordnet wird, daß sie „zu einem Begriff“ paßt, anders ausgedrückt: Der Begriff muß dasjenige enthalten, was in dem darunter vorgestellten Gegenstand vorgestellt wird.

Der Rückgriff auf die KANTschen Überlegungen macht deutlich, wie sehr Erfahrung, und das heißt gerade auch ästhetische Erfahrung — oder wie ich im Thema formuliert habe: die Konstitution des ästhetischen Objekts — als konstruktiver Prozeß zu verstehen ist, in dem ästhetischer Gegenstand und Subjekt miteinander vermittelt werden.

Der Begriff des *Schemas* ist grundlegend für neuere Konzepte menschlicher Erkenntnis- und Lernprozesse geworden. Seiner spekulativen Elemente entkleidet, gewinnt er darin dieselbe Funktion, die KANT ihm zugeacht hatte: Die Brücke zwischen altem und neuem Wissen, bereits bestehenden und hinzuzugewinnenden Fertigkeiten theoretisch überzeugend zu schlagen.

Hier sei daran erinnert, daß der englische Psychologe FREDERIC C. BARTLETT 1932 diesen Begriff als forschungsleitenden Gesichtspunkt in

die Psychologie einbringt (über den Neurologen HENRY HEAD vermittelt, aber durchaus im Rückgriff auf KANT), ferner an PIAGETs Begriff der *Assimilierenden Schemata*, Ordnungsgesichtspunkte des Denkens, die es ermöglichen, neue Erfahrungen widerspruchsfrei bestehenden Erfahrungen und bereits vorhandenem Wissen zuzuordnen. Auch gehören Begriffe wie *Kognitive Struktur* (NEISSER u.a.), *Kognitive Landkarte* (TOLMAN) in diesen Zusammenhang.

Zusammenfassung:

Wir hatten zuvor die Synthese-Leistungen des Menschen im hörenden Erkennen eines musikalischen Geschehens vor dem Hintergrund physiologischer und psychologischer Forschungen verfolgt. Die *soeben* angesprochene Konstitutionsleistung geht darüber hinaus: Sie ist daher auch nicht mehr auf psychophysiologischer Ebene diskutierbar. In Kürze:

Das Sprachlich-Symbolische hat ein gesamtgesellschaftliches Niveau, auf dem das Wahrgenommene niemals mehr von seinem „Begriff“ zu trennen ist: Der musikalische Gegenstand wird notwendig durch seinen Begriff hindurch, in Form seines Begriffes wahrgenommen (vgl. HOLZKAMP 1976, S. 152). Der Begriff aber enthält die wesentlichen Bestimmungen eines Gegenstandes abstrakt-verallgemeinert in „idealisierter“ Form. Dadurch ist der ästhetische Gegenstand, das spezifisch musikalische Geschehen, nicht nur als Besonderheit Gegenstand des Geschmacksurteils, dessen regulatives Prinzip, die Zweckmäßigkeit, einen Gegenstand als schön bezeichnen läßt, sondern zugleich — in seiner Gegenstandsbestimmtheit — ein „Exemplar“ (d.h. „Fall“ eines Allgemeinen): Das Thema . . . ist nicht nur irgendeine musikalische Gestalt. Eine Folge von Tönen, Klängen wird in der hörenden Erkenntnis durch das *Bewußtsein* von ihr als „Thema von . . .“ zum konstitutiven Prinzip eines musikalischen Geschehens, indem es als dessen synthetisierendes Prinzip einsichtig wird.

V. *Das, was wir hörend erkennen, erkennen wir mit unserem ganzen Körper*

Diese Überschrift hebt darauf ab, daß wir in Situationen, in denen wir Musik zu verstehen suchen (oder auch Musik machen) und musikalisch lernen, nicht nur mit unserem sensorischen Vermögen, der „auditorischer Rezeptivität“, sondern auch mit unserer Motorik zum musikalischen Er-

kennen beitragen. Ein kleiner Exkurs soll andeuten, was gemeint ist. Seit ca. 100 Jahren begegnen wir in der Sprachwissenschaft sowie der Psychologie der Sprache und des Sprechens Vorstellungen, die als „motorische Theorie der Sprachwahrnehmung“ bezeichnet werden. Ihr Grundgedanke ist — bei aller unterschiedlichen Ausformung — der folgende: Wir verstehen Sprache dadurch, daß wir sie innerlich erzeugen. Die innere Erzeugung ist dabei „gebunden an“ innere motorische Begleitbewegungen. Dabei markiert die Aussage „gebunden an“ jene Stelle, um die es bis heute in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um die Haltbarkeit oder Nicht-Haltbarkeit derartiger Theorien geht. Die Frage ist hier, ob diese „innere Motorik“ konstitutiv, also für das Verstehen unabweislich notwendig ist oder begleitend, und damit nur unterstützend, das Lernen fördernd zu denken ist. Für das hier diskutierte Problem ist der Entscheid dieser Frage unerheblich: Daß es die motorische Komponente im Hörvorgang (und damit im Prozeß musikbezogenen Lernens) gibt und daß sie bei nicht gehör- oder zerebral geschädigten Menschen im Hörvorgang nachgewiesen werden kann, steht außer Zweifel. (Das geht bis hin zur Beobachtung von sehr kleinen Kehlkopfbewegungen. Vgl. dazu HUMPHREY 1951; ebenso SOKOLOW 1941 und 1969 u.a.) Eine sehr überzeugende Darstellung der Bedeutung des motorischen Moments für die Sprachwahrnehmung findet sich bereits recht früh bei BERGSON. Dieser spricht bereits — ähnlich viel später SOKOLOW — vom „*motorischen Schema*“ eines Wortes (BERGSON 1896, 1964, S. 130ff.)

Was für die Sprachwahrnehmung gilt, muß aber nicht zwangsläufig auf die Musikwahrnehmung übertragbar sein. Es liegen jedoch Forschungen vor, welche die Beteiligung der Motorik am Hören von Musik deutlich machen. 1958 berichtet A. N. LEONTJEW von seinen Forschungen zur Tonhöhenunterscheidung: „*Die Analyse der Tonhöhe offenbart sich [. . .] als eine Funktion, der ein System reflektorischer Prozesse zugrunde liegt und dem als notwendige und entscheidende Komponente die motorischen Reaktionen der Stimmwerkzeuge angehören, ganz gleich, ob die wahrgenommenen Töne laut wiedergegeben oder nur lautlos ‚nachgesungen‘ werden*“ (LEONTJEW 1977, S. 144).

LEONTJEW weist jedoch darauf hin, daß sich Sprach- und Musik- (Tonhöhen-) wahrnehmung in bezug auf ihre motorischen Komponenten nicht decken. Es hängt von der Ausbildung eines funktionalen Systems, an dem die Stimmwerkzeuge beteiligt sind, ab, ob eine Person in der Lage ist, Tonhöhen zu unterscheiden. (Bei der Sprache tritt an die Stelle der vo-

kalen Motorik die Bewegung der eigentlichen Artikulationsorgane: vgl. dazu die elektromyographischen (die Muskeltonusveränderungen messenden) Untersuchungen von SOKOLOW, z.B. 1969. Zur Vorsicht sei darauf hingewiesen, daß es sich bei diesen Vorgängen *nicht* um den sogenannten „CARPENTER-Effekt“ handelt.)

Das hier interessierende Ergebnis seiner Untersuchungen faßt LEONTJEW folgendermaßen: „*Ein auf das periphere Hörorgan wirkender akustischer Reiz ruft eine Reihe von Antwortreaktionen hervor, unter denen sich auch als spezifische motorische Reaktion eine Intonation mit propriozeptiver (= von innen kommender) Signalisation befindet. Dabei wird die Höhe des einwirkenden Klages nicht sofort g e n a u reproduziert, sondern es setzt ein aktives ‚Suchen‘, eine aktive Orientierung, ein, die so lange fortgeführt wird, bis sich (innerhalb des rezipierenden Systems) die intonierte Höhe der Höhe des einwirkenden Klages nähert. Durch die nun einsetzende ‚Resonanz‘ zwischen den von den Stimmwerkzeugen stammenden Frequenzsignalen und den Signalen, die vom akustischen Rezeptor ausgehen (oder im ‚operativen Gedächtnis‘ festgehalten sind), stabilisiert sich dieser dynamische Prozeß; die Tonhöhe wird hervorgehoben, das heißt, ihre Eigenschaft wird widergespiegelt*“ (LEONTJEW 1977, S. 147).

LEONTJEW bezeichnet diesen Vorgang der Anpassung als *komparierende Analyse* im Gegensatz zur *filtrierenden*. (Es ist erstaunlich, wie früh LEONTJEW diese These vertritt. Denn BROADBENTs Filter-Theorie erscheint 1958. Möglicherweise ist LEONTJEWs Entwurf als Antwort auf BROADBENT zu sehen.)

Die Ergebnisse LEONTJEWs werden durch andere Autoren bestätigt: „*Die Umformungen unserer Wahrnehmungen treten nach Handlungen auf. An der Wahrnehmung sind Innervationen motorischer Nerven beteiligt. Sie ist ebenso eine sensumotorische Tätigkeit wie die im traditionellen Sprachgebrauch sensumotorischen Fertigkeiten (skills), die deshalb heute besser perzeptiv-motorisch genannt werden*“ (BERGIUS 1971, S. 67).

Auf der Makroebene, der des *Verhaltens*, kommt aus der Ethnomusikologie ein nicht zu übersehender Hinweis auf die Bedeutung des motorischen Anteils für musikalische Erkenntnis und Musikkernen: Im Gegensatz zur europäischen Praxis der Musikerkenntnis und des Musikkernens, in der die Motorik als Erkenntnisinstrument eine nahezu unterdrückte Rolle spielt, stehen Erfahrungen aus anderen Kulturkreisen. Hier spielt die Kör-

perlichkeit eine zentrale Rolle. So bildet die „*erfolgreiche Absorption von Bewegungsmustern [. . .] für zahlreiche Menschen Afrikas ein wichtiges Kriterium für das Verstehen [und Erlernen — H. J. K.] von Musik*“ (EUBA 1970; zitiert nach KUBIK 1973, S. 173).

Verschiedene Autoren gehen sogar so weit zu behaupten, „*daß die Musik [. . .] nur mit Bezug auf die Bewegungsbilder richtig verstanden werden*“ kann. Dabei sind diese Bewegungsmuster keinesfalls nur unwesentliche Beigaben eines reinen musikalischen Geschehens: „*Richtige*“ Tonfolgen ohne das zugehörige Bewegungsmuster ergeben ein „*falsches*“ musikalisches Geschehen. „*Falsches Verstehen der Bewegungen provoziert winzige Temposchwankungen und einen meist totalen Verlust der ursprünglichen Akzentstruktur*“ (KUBIK 1973, S. 174 u. 175).

Man kann nur vermuten, daß unsere europäische Darbietungsmusik ihre Bewegungsmuster im Laufe der Zeit beträchtlich hat verarmen lassen. Vielleicht ist es richtiger zu sagen, sie sind sublimiert worden, das heißt, sie sind in der melodischen, vor allem aber harmonischen (vielleicht besser: vertikalen) Dimension aufgegangen. Dementsprechend hat sich — psychologisch gesehen — eine Interiorisation dieser Bewegungsmuster vollzogen, die nur noch auf der Mikroebene, der zentralen Innervation motorischer Nerven registrierbar ist. Damit ist aber zugleich gesagt, daß das motorische Moment keinesfalls total verschwunden ist.

Wie wichtig die motorische Komponente einer musikalischen Erkenntnis wirklich ist, erfahren wir an uns selbst, wenn wir Musik machen. Der Pianist, der Geiger usf. *be-greift* das Stück, welches er sich zugänglich macht. Aus dem Umgang mit der klassischen Notation im Unterricht wissen wir, daß Kinder erst in dem Augenblick deren Wesen und Funktion erkennen, wenn sie diese spielend oder singend — und sei dies auch nur ganz rudimentär — konkretisieren können. Eine in ihrer Einseitigkeit vielleicht überzogene, in der Sache grundsätzlich wohl zutreffende Charakterisierung des Zusammenhanges von musikalischem Erkennen und Handeln gibt ROBERT W. SHERMAN (1971, S. 19—20): „*Knowing is expressed in music through composing and performing: it is a quality of understanding that is communicable but cannot be verbalized.*“ So läßt sich zusammenfassen:

1. Musikalisches Erkennen, musikalisches Lernen zeigt sich erneut als Vorgang von mehrdimensionaler Struktur: Bereits auf der „Mikroebene“ wird eine äußerst enge Verbindung von Rezeptivität und Motorik als Grundlage musikbezogenen Lernens sichtbar.

2. Daneben offenbart aber auch die Verhaltensebene ein grundlegendes Zusammenspiel von Motorik und Sensorik in musikbezogenen Erkenntnis- und Lernprozessen.
3. Wir können aus den bisher vorliegenden Befunden mit aller Vorsicht folgern, daß die Mehrdimensionalität dem musikalischen Erkennen und Lernen nicht nur äußerlich, sondern für die Konstitution des ästhetischen Gegenstandes ganz wesentlich, wenn nicht gar unverzichtbar ist. Doch fehlen, um die damit angeschnittene Frage *erschöpfend* beantworten zu können, vorerst noch — und das nicht nur in der bundesdeutschen musikpädagogischen Forschung — die erforderlichen Untersuchungen.

VI. Ausblick

Zu Beginn hatte ich gesagt, ich verfügte nicht über einen kohärenten und in sich widerspruchsfreien musikbezogenen Lern- und Erkenntnisbegriff. Dabei bleibe ich auch.

Vielleicht lassen sich aus dem zuvor Gesagten aber doch einige *Orientierungen* entwickeln. Diese lassen letztlich auch eine didaktische Transformation zu, die aber in diesem Zusammenhang nicht entfaltet werden kann:

- (1) Hörendes Erkennen ist eine menschliche „Dauer“beschäftigung. (Zeitdimension)
- (2) Hörendes Erkennen findet überall statt. (Raumdimension)
- (3) Am hörenden Erkennen ist der ganze Mensch beteiligt. (Anthropologische Dimension)
- (4) Am hörenden Erkennen sind Natur und Umwelt beteiligt. (Ökologische Dimension)
- (5) Hörendes Erkennen heißt, sich und die Welt (für sich und für andere, dadurch daß man sich selbst wandelt) verändern. (Soziale Dimension)

In aller Vorläufigkeit läßt sich also zusammenfassend festhalten: Die Suche der Musikpädagogen kann nicht einem *eindimensionalen* musikbezogenen Lernbegriff gelten; vielmehr ist ein *mehrdimensionaler* Lernbegriff zu entwickeln, der den zuvor genannten fünf Gesichtspunkten Rechnung trägt. Seine Besonderheit bezieht dieser musikbezogene Lernbegriff nicht nur wie bei GAGNÉ aus spezifischen *Lernsituationen*, die charakteristische *Lernbedingungen* erstellen, sondern gerade auch aus der Spezifität

des Mediums Musik und seiner je besonderen „Botschaft“ sowie aus dem Funktionszusammenhang und der unterschiedlichen Gewichtung der o.g. Dimensionen. (Ein Beispiel für das Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen im musikbezogenen Lernen findet sich in KAISER 1989.)

Literatur

- Antholz, H.: Unterricht in Musik (1970), Düsseldorf ³1976.
 Baddeley, A. D.: Die Psychologie des Gedächtnisses (1976), Stuttgart 1979.
 Bartlett, F. C.: Remembering, Cambridge 1932.
 Bergius, R.: Psychologie des Lernens, Stuttgart 1971.
 Bergson, H.: Materie und Gedächtnis (1896), Frankfurt/M. 1964.
 Broadbent, D. E.: Perception and Communication, London 1958.
 Cherry, E. C.: Some Experiments on the Recognition of Speech, with one and with two Ears, in: Journ. Acoust. Soc. Amer. 25/1953, S. 975—979.
 Darwin, C. T./Turvey, M. T./Crowder, R. G.: An Auditory Analogue of the Sperling Partial Report Procedure: Evidence for Brief Auditory Storage, in: Cognitive Psychology 3/1972, S. 255—267.
 Deutsch, J. A./Deutsch, D.: Attention: Some Theoretical Considerations, in: Psychol. Rev. 70/1963, S. 80—90.
 Euba, A.: Music adapts to a Changed World. Africa Report, XV/8, 1970. Zitiert nach: Kubik, G.: Verstehen in afrikanischen Musikkulturen, in: Faltin, P./Reinecke, H.-P. (Hg.): Musik und Verstehen, Köln 1973, S. 171—188.
 Fischer, E.-P.: Die Welt im Kopf, Konstanz 1985.
 Fischer, W. u. a.: Musikunterricht Grundschule. Lehrerband, Mainz 1978.
 Ganong, W. F.: Lehrbuch der Medizinischen Physiologie, Berlin—Heidelberg—New York ³1974.
 Halle, M.K./Stevens K.N.: Analysis by Synthesis, in: Wathen-Dunn, W./Woods, L. E. (Hg.): Proceedings of the Seminar on Speech Compression and Processing, Bedford, Mass. 1959.
 Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis — Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung, Kronberg/Ts. ³1976.
 Hull, C.L.: A Behavior System, New Haven, Conn. 1952.
 Humphrey, G.: Thinking, New York 1951.
 Kaiser, H.J.: Vor-Bildung, In: Otto, G./Sauer, M. (Hg.): Bildung 1988, Seelze 1988.
 Kaiser, H. J.: Musiklernen — Musikpädagogische Terminologie als Indikator konzeptioneller Wandlungen, in: Nolte, E. (Hg.): Terminologie und Sprachgebrauch in der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1987 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Mainz 1989.
 Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft, 1781.
 Lane, H.: The Motor Theory of Speech Perception: A Critical Review, in: Psychol. Rev. 72/1965, S. 257—309.
 Lemmermann, H.: Musikunterricht, Bad Heilbrunn 1977.
 Leontjew, A. N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit (1975), Köln 1982.
 Leontjew, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen (1959), Kronberg/Ts. ²1977.

- Liberman, A. M.: Some Results of Research on Speech Perception, in: Journ. Acoust. Soc. Amer. 29/1957, S. 117—123.
- Loftus, G. R./Loftus, E. F.: Human Memory — The Processing of Information, New York 1976.
- Neisser, U.: Kognitive Psychologie (1967), Stuttgart 1974.
- Neisser, U.: Kognition und Wirklichkeit (1976), Stuttgart 1979.
- Norman, D. A.: Aufmerksamkeit und Gedächtnis (1969, ²1976), Weinheim 1973.
- Peterson, L. R.: Immediate Memory: Data and Theory, in: Cofer, C. N./Musgrave, B. S. (Hg.): Verbal Behavior and Learning: Problems and Processes, New York 1963.
- Richter, Chr.: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik, Frankfurt/M. 1976.
- Riedl, R.: Biologie der Erkenntnis, Berlin-Hamburg ²1980.
- Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover ¹⁵1976.
- Shannon, C. E./McCarthy, G.: Automata Studies, Princeton Univ. Press 1956.
- Sherman, R. W.: Creativity and the Condition of Knowing in Music, in: Music Educators Journal, Oktober 1971, S. 19—20.
- Sokolow, A. N.: Die innere Sprache und das Verstehen, Wiss. Schriften des Staatl. Forschungsinstituts für Psychologie, Bd. 2, Moskau 1941.
- Sokolow, A. N.: Untersuchungen zum Problem der sprachlichen Mechanismen des Denkens, in: Hiebsch, H. (Hg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie, Stuttgart 1969, bes. 445—454.
- Treisman, A. M.: Verbal Cues, Language and Meaning in Selective Attention, in: Amer. J. Psychol. 77/1964, S. 215—216.
- Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen, München ¹⁴1987.
- Vollmer, G.: Evolutionäre Erkenntnistheorie ²1981.
- Warren, R. M.: Auditory Perception — A New Synthesis, New York 1982.
- Wessels, M. G.: Cognitive Psychology, New York 1982; deutsch: Kognitive Psychologie, New York 1984.
- Yntema, D. B./Wozencraft, F. T./Klem, L.: Immediate Recall of Digits presented at very High Speeds, Psychonom. Soc., Niagara Falls, Ontario 1964.

Prof. Dr. Hermann J. Kaiser
 Rissener Dorfstraße 56
 2000 Hamburg 56

**Konstitutionsprobleme aktueller
musikdidaktischer Konzepte
Musikpädagogik zwischen materialen
und formalen Bildungstheorien**

WERNER JANK

Zwar konnte Musikpädagogik als Wissenschaft in den vergangenen zwanzig Jahren konsolidiert und etabliert werden; der Zustand des Fachs insgesamt präsentiert sich im Herbst 1987 jedoch desolater als in den siebziger Jahren. Einige Stichworte: Reform der Oberstufenreform; Forderungen nach Veränderungen der Fächerstruktur in den allgemeinbildenden Schulen: mehr Deutsch, Informatik als Pflichtfach usw.; hohe Lehrerarbeitslosigkeit bei gleichzeitigem Stundenausfall in erheblicher Größenordnung; Einschätzung des Schulfachs als Neben- und Ausgleichsfach; Schließung von Ausbildungsstandorten und Stellenstreichungen. Die Liste ließe sich verlängern. Dies ist eine Herausforderung an das Selbstverständnis der Musikpädagogik als Wissenschaft und an das Schulfach Musik bezüglich der leitenden Zielvorstellungen, aber auch eine Herausforderung an Qualität und Quantität der Einordnung des Schulfachs in den Gesamtzusammenhang öffentlich veranstalteter Bildung und Erziehung — kurz: des Stellenwerts des Fachs in allen Schulformen der allgemeinbildenden Schule. Die Institutionen beginnen zu reagieren: Ein „Positionspapier“ des VDS signalisiert genauso Selbstbesinnung und Standortsuche wie das Tagungsthema des AMPF, das besagt, Musikpädagogik befinde sich *zwischen* Traditionen und Medienzukunft. Ich beschäftige mich in diesem Vortrag eher mit den Traditionen als mit der Medienzukunft — was vielleicht auch daran liegt, daß ich die Zukunft nicht ausschließlich als eine der Medien sehe; für mich verengt der Hinweis auf die Medienzukunft die Zukunft auf einen Teilbereich, der doch seinen Stellenwert erst im Bezug aufs Ganze bekommen könnte.

Im ersten Abschnitt werden einige zentrale Aspekte des Begriffs der „Bildung“ bzw. der „Allgemeinbildung“ aus dem Kontext seiner historischen Entstehung heraus entwickelt. Das *Verhältnis zwischen Objekt* (der „Welt“) *und Subjekt* (dem Menschen) ist einer dieser zentralen Aspekte; im zweiten Abschnitt wird untersucht, wie es die Autoren verschiedener

musikdidaktischer Konzepte zu gestalten versuchten. Im dritten Abschnitt geht es um den Versuch, *neue Perspektiven für diese Vermittlung* zu gewinnen; diese brauchen wir, denke ich, um mit den oben genannten Herausforderungen der Zukunft an unser Fach umgehen zu lernen.

I. „Allgemeinbildung“ und Begründungen für Musikunterricht

I.1 „Allgemeinbildung“

Gegenüber der Tendenz zur Verkürzung der öffentlichen Diskussion von „Allgemeinbildung“ auf das Thema „Studierfähigkeit der Abiturienten“, auf Fragen der Fächerstruktur und auf eine Dichotomie, die „allgemeine“ und „berufliche Bildung“ als Gegensätze einander gegenüberstellt, beharren Erziehungswissenschaftler auf einem umfassenderen Begriff von „Allgemeinbildung“ jenseits funktionaler Zuordnungen. Jüngere Beiträge zeigen dies, trotz aller Unterschiede im Detail, deutlich (vgl. etwa Wilhelm 1985, Klafki 1986, Nahrstedt 1986, Rang 1986, Gruschka 1987). Klafki hat kürzlich *„die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung“* untersucht (Klafki 1986; vgl. auch Klafki 1985 und jüngst Benner 1987, v. a. S. 127–141). *„Klassische Bildungstheorien“* meint hier die pädagogische Reflexion der Zeit etwa zwischen 1770 und 1830, die geprägt wurde vor allem durch Humboldt, Schleiermacher, Herbart, Diesterweg, Pestalozzi und Fröbel. Zunächst klärt Klafki den Zusammenhang der klassischen Bildungstheorien mit der Aufklärung: Die *„Entfaltung der klassischen Bildungsidee“* wäre *„nicht denkbar ohne die Freisetzung der im Säkularisierungsprozeß eröffneten Möglichkeit, daß Menschen sich als zu vernünftiger Selbstbestimmung fähige Subjekte begriffen, genauer: als Subjekte, die im Prinzip in der Lage sind, sich zu vernünftiger Selbstbestimmung heranzubilden“* (Klafki 1986, S. 457; Hervorh. i. O.). Klafki beschreibt vier *„übergreifende Charakteristika der klassischen Bildungstheorien“*:

a) Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung:

„Das erste Moment von Bildung wird [. . .] durch folgende Begriffe umschrieben: Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit. Bildung wird also ver-

standen als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch *Selbsttätigkeit* die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses“ (Klafki 1986, S. 458; Hervorh. i. O.). Klafki bezieht dies ausdrücklich auf Kants berühmte Formulierung: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (hier nach: Klafki 1986, S. 458). Die Grundintentionen sind also, „daß der Mensch als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse, daß ihm die Realisierung dieser Möglichkeit als seine Bestimmung ‚aufgegeben‘ ist, so aber, daß er sich diese Bestimmung letztlich nur wiederum selbst geben könne, schließlich, daß Bildung zugleich Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit sei“ (Klafki 1986, S. 459).

- b) Bildung als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit:

„[. . .] der zugrunde liegende Subjekt- bzw. Selbstbestimmungsbegriff ist alles andere als subjektivistisch! [. . .] Die zentralen Begriffe lauten hier: *H u m a n i t ä t*, *M e n s c h h e i t* und *M e n s c h l i c h k e i t*, *W e l t*, *O b j e k t i v i t ä t*, *A l l g e m e i n e s*. Sie müssen als mit der ersten Gruppe von Bestimmungen vermittelt bzw. immer wieder neu zu vermittelnde gedacht werden. Das bedeutet: Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit, Freiheit des Denkens und Handelns gewinnt das Subjekt nur in Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen mit einer Inhaltlichkeit, die zunächst *n i c h t* ihm selbst entstammt, sondern Objektivation bisheriger menschlicher Kulturtätigkeit im weitesten Sinne des Wortes ist, Objektivation von Aktivitäten, in denen Möglichkeiten menschlicher Selbstbestimmung, menschlicher Vernunftentwicklung, menschlicher Freiheit oder aber ihre Widerparte Gestalt angenommen haben [. . .]“ (Klafki 1986, S. 459f.; Hervorh. i.O.).

Die „implizite Leitfrage“ der klassischen Bildungstheorien, die beide Charakteristika zu verbinden suchte, lautete: „*Welche Objektivierungen der bisher erschlossenen Menschheitsgeschichte scheinen am besten geeignet, dem sich Bildenden Möglichkeiten und Aufgaben einer Existenz in Humanität, in Menschlichkeit aufzuschließen, also einer auf wechselseitig*

anerkannte, damit aber immer auch begrenzte Freiheit, auf Gerechtigkeit, kritische Toleranz, kulturelle Vielfalt, Abbau von Herrschaft und Entwicklung von Friedfertigkeit, mitmenschliche Begegnung, Erfahrung von Glück und Erfüllung hin orientierte, vernunftgeleitete Selbstbestimmung?“ (Klafki 1986, S. 461).

Diese Leitfrage nach einer als dialektisch zu verstehenden Vermittlung der beiden Charakteristika ist bis heute in Deutschland eine zentrale Denkfigur pädagogischer Reflexion geblieben. Je nachdem, von welchem der beiden Charakteristika her gefragt und Antworten gesucht werden, werden darauf aufbauende Bildungstheorien „formal“ (Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung) bzw. „material“ (Bildung als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit) genannt. Vor allem die beiden bisher genannten Charakteristika von „Bildung“ sind grundlegend für meine Ausführungen in den Abschnitten 2 und 3 unten.

c) Bildung der Individualität . . . :

„Jene als solche noch abstrakte Vermittlungsstruktur [der beiden ersten Charakteristika; W. J.] [. . .] konkretisiert sich je individuell, und dieser Prozeß der Individualitätsbildung wird [. . .] nicht als eine Beschränkung oder Brechung der Geltung des Allgemeinen gewertet, sondern als Bedingung dafür, die potentielle Fülle des jeweiligen Allgemeinen zu entfalten. Humanität kann nur je individualisiert verwirklicht werden!“ (Klafki 1986, S. 463).

d) . . . im Kontext der Gemeinschaft:

Vor allem bei Herder, Humboldt und Schleiermacher werde die Sprachlichkeit menschlicher Kultur betont und damit auf die Notwendigkeit der Kommunikation des Individuums mit anderen verwiesen. Klafki nennt als viertes Charakteristikum klassischer Bildungstheorien das der Gemeinschaftlichkeit. *„Herausbildung von Individualität, von personaler Einmaligkeit ist im Bildungsprozeß also gerade nicht in der Isolierung des einzelnen v o n den andern möglich, sondern in der Kommunikation m i t ihnen, in der sie sich a l s individuell herausbilden, in die sie sich in ihrer Individualität einbringen und sich darin wechselseitig anerkennen“ (Klafki 1986, S. 464; Hervorh. i.O.).*

Das aufklärerische Menschenbild der klassischen Bildungstheorien verweist auf ihren universalgeschichtlichen Hintergrund: Die Menschheitsgeschichte wird dort als Prozeß der Freisetzung des Menschen zur Selbstbestimmung betrachtet, ohne daß zugleich die Hemmnisse dieses Prozesses erkannt würden und im Bewußtsein, daß dieser Prozeß nie abschließbar

sei (Klafki 1986, S. 461). Das Komplement dazu nennt Klafki denn auch einen „bewußt utopischen Vorgriff“, denn: „Kein Zweifel, daß die Postulate, die die klassischen Bildungstheoretiker im Namen allgemeiner Menschenbildung — kritisch gegen die Realitäten ihrer Zeit gerichtet — formulierten, der Sache nach weitreichende, ja revolutionär zu nennende gesellschaftlich-politische Folgerungen in sich bargen“ (Klafki 1986, S. 472).

Dieses aufklärerische Geschichts- und Menschenbild, durchaus geschichtsoptimistisch geprägt, münzt die oben zitierten Sätze Kants um in bestimmte Erwartungen an den Prozeß der Individual- und der Menschheitsgeschichte, die gemeinsam mit den aus ihnen resultierenden und oben angedeuteten Fragestellungen pädagogischer Reflexion bis heute verbindlich geblieben sind (vgl. etwa Blankertz 1982, S. 307) — trotz vielfacher Modifikationen im einzelnen und zum Teil konträrer Antworten. Insofern ist es kein Zufall, sondern verweist auf diesen heute noch wirkenden Traditionszusammenhang der Reflexion über „Bildung“, daß Bazon Brock, von Werner Klüppelholz zu seinem Verständnis „musikalischer Bildung“ befragt, diesen Begriff unmittelbar mit dem der Aufklärung verknüpfte (vgl. Jungheinrich 1984, S. 18).

Sowohl der oben genannten „impliziten Leitfrage“ nach der Vermittlung der Charakteristika „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ und „Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit“ (s. o.) als auch dem aufklärerischen Menschenbild entspricht es, daß das „Allgemeine“ der Allgemeinbildung nicht nur in den möglichen Inhalten der Bildung aufgesucht, sondern auch unmittelbar auf die Menschen bezogen wurde, denen — den Autoren der klassischen Bildungstheorien zufolge — die Verwirklichung der Möglichkeit der Selbstbestimmung „aufgegeben“ ist. Deshalb wurde das „Allgemeine“ der Allgemeinbildung nicht allein inhaltlich-material bestimmt, sondern auch durch andere Momente. Vor allem drei Momente waren für die Autoren der klassischen Bildungstheorien zentral: Allgemeinbildung ist Bildung *für alle*, sie erfolgt *im Medium des Allgemeinen*, und sie zielt auf Entfaltung aller menschlichen Kräfte, ist also *allseitige Bildung* (Klafki 1986, S. 460, S. 463, S. 466f.). Allseitige Bildung sei zu verwirklichen vor allem in drei Hauptdimensionen: der moralischen Dimension, der Dimension des Erkennens bzw. Denkens und der ästhetischen Dimension (Klafki 1986, S. 466—470).

Zu Recht fordert Klafki von Überlegungen zur Allgemeinbildung und

überhaupt von pädagogischer Reflexion zum einen, nicht aus der Problemgeschichte auszusteigen und zu versuchen, sich „*schon um der Selbstaufklärung willen seiner eigenen historischen Implikationen zu vergewissern*“, zum anderen, das Problemniveau und den Differenzierungsgrad bildungstheoretischer Reflexion nicht zu unterschreiten, die bereits einmal erreicht worden waren (Klafki 1986, S. 456). Diesen Ansprüchen, denke ich, müßte auch *musikpädagogische* Reflexion zu genügen versuchen, wenn sie den künftigen Umstrukturierungen der Schulfächer und der Lehrerbildung, neuen Deutungen von „Allgemeinbildung“ und eben jenem „. . . zwischen . . .“, das der Titel dieser AMPF-Tagung anspricht, nicht bloß mit Argumenten der Besitzstandswahrung entgegenreten will.

1.2 Begründungen für Musikunterricht

Daher ist kritisch nach Versuchen zu fragen, Musikunterricht als Teil des Gefüges der Fächer an „allgemeinbildenden Schulen“ zu begründen. Kaiser (1984, S. 169—171) gruppiert die vorhandenen Ansätze zu vier Arten von Begründungsmustern (die allerdings selten „rein“ auftreten):

- a) Das *anthropologische Begründungsmuster* geht von einem Menschenbild aus, in dem Musik eine bedeutsame Rolle spielt; deshalb sei der Musik in der Erziehung ein Platz zuzubilligen. Das Problem dieses Ansatzes: Man setzt ein mit durch Musik geprägtes Menschenbild voraus, zu dem man doch erst hinerziehen möchte.
- b) Das *kulturtheoretische Begründungsmuster* formuliert als Postulat die Ermöglichung der Teilhabe an dem Phänomen der Musik als Kulturphänomen. Das Problem dieses Ansatzes ist, daß er in der Regel von einem normativen Kultur- bzw. Musikbegriff ausgehen muß, ohne diesen legitimieren zu können. Dies verweist auf Probleme materialer Bildungstheorien (vgl. unten Abschnitt II.1).
- c) Das *sozialisierungstheoretische Begründungsmuster* argumentiert damit, daß Musik eine wesentliche Bedeutung für den Prozeß des Heranwachsens junger Menschen hat. Der Ansatz führt zu Schwierigkeiten, die inhaltliche Seite des Erziehungsprozesses zu bestimmen. Dies verweist auf Probleme formaler Bildungstheorien (vgl. unten Abschnitt II.2).
- d) Für das *gesellschaftstheoretisch-politische Begründungsmuster* ist charakteristisch „1. die Annahme, daß eine ausreichende Begründung

für einen ‚schulischen Musikunterricht für alle‘ fachimmanent nicht gegeben werden kann, 2. daß eine solche Frage immer wieder politisch ausgehandelt werden muß und 3. daß dieses Aushandeln diskursiv, also kraft der besseren Argumente erfolgen muß und nicht durch Gewalt entschieden werden darf. [. . .] Das Problem dieses Ansatzes ist kein logisches, sondern selbst wieder ein politisches: Das Aushandeln ist immer vom Scheitern bedroht, weil die Bindung an die Diskursivität nur eine freiwillige sein kann [. . .]“ (Kaiser 1984, S. 170f.).

Kaiser resümiert: „*Es gibt keine z u r e i c h e n d e fachimmanente Begründung für einen Musikunterricht für alle; denn aus der Sache Musik allein läßt sich die N o t w e n d i g k e i t musikalischer Erziehung in der öffentlichen Schule für alle n i c h t a b l e i t e n. Wenn wir diesen Musik u n t e r r i c h t heute haben wollen, so sollten wir ganz klar anerkennen, daß diese Entscheidung eine politische ist, die wir — wenn sie nicht bereits in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts gefallen wäre — heute aushandeln müßten“* (Kaiser 1984, S. 171; Hervorh. i. O.).

Setzt man Kaisers Resümee in Beziehung zu den oben vorgestellten Überlegungen Klafkis (die allerdings später als Kaisers Aufsatz publiziert wurden), so fällt auf, daß Kaiser sich lediglich auf eines der drei Momente des „Allgemeinen“ der Allgemeinbildung stützt, nämlich auf das einer Bildung „für alle“, nicht jedoch auf Bildung als „allseitige“ Bildung „im Medium des Allgemeinen“. Zunächst scheint es, als könnte so vielleicht Kaisers Konsequenz, dem Musikunterricht zureichende fachimmanente Begründungen abzusprechen und sein Existenzrecht dem Aushandeln im Rahmen einer politischen Entscheidung zu überantworten, vermieden werden. Gehört denn etwa — so könnte argumentiert werden — musikalisches Handeln nicht zu den prinzipiellen Möglichkeiten eines jeden Menschen, und muß es daher nicht als Teil des Moments der „Allseitigkeit“ von Bildung verstanden werden? Und: Gehört denn Musik nicht zur die Menschen umgebenden Welt, und muß sie daher nicht als Bestandteil des „Allgemeinen“, in dessen Medium Allgemeinbildung zu verwirklichen sei, angesehen werden?

Doch die Hoffnung, mit solcher Argumentation Kaisers Konsequenz — nämlich der Behauptung der Unmöglichkeit eines zwingenden Nachweises der Notwendigkeit musikalischer Erziehung — ausweichen zu können, trägt. (Und insofern ist es ohne Belang, daß Kaiser nur ein Moment des „Allgemeinen“ einbezieht.) Denn während das Moment einer Bildung „für alle“ *positiv* bestimmt, was sein soll, beinhalten die beiden anderen

Momente nur *negative* Bestimmungen im Gewand positiver Formulierungen. Das wird klar, wenn man sich vor Augen hält, daß eine noch so umfassende Bildung im „Medium des Allgemeinen“ nie vollständig sein und die „Allseitigkeit“ der Bildung nie wirklich alle Möglichkeiten des Menschen ausschöpfen kann (deshalb muß „Bildung“ übrigens als Prozeß und als prinzipiell nicht abschließbar verstanden werden; vgl. hierzu jüngst etwa Gieseler 1987, u. a. S. 81—89). Die beiden Momente hinterlassen ein Vakuum, das erst noch durch zusätzliche Entscheidungen aufzufüllen ist. Wird „Bildung“ in Lehrpläne gegossen und in Schulen organisatorisch verankert, so muß sie daher in beiden genannten Momenten des „Allgemeinen“ Begrenzungen erfahren: Schule kann nur eine *Auswahl* möglicher Bildungsinhalte anbieten und auf nur eine *begrenzte* Zahl möglicher Ausprägungen der „Allseitigkeit“ hinwirken. Deshalb stehen Entscheidungen für oder gegen bestimmte Schulfächer selbst dann noch zur Disposition (und zwar auf *politischer* Ebene!), wenn überzeugend nachgewiesen werden kann, daß ihre Inhalte und die mit ihnen angezielten Ausprägungen der „Allseitigkeit“ anthropologisch, kulturtheoretisch oder sozialisationstheoretisch bedeutsam sind. Kaisers oben zitiertem Resümee ist also zuzustimmen: Eine zureichende fachimmanente Begründung für einen Musikunterricht für alle läßt sich weder allein aus der bloßen Existenz von Musik noch aus der Tatsache humaner Existenz ableiten; vielmehr ist die Entscheidung für oder gegen Musikunterricht innerhalb der allgemeinbildenden Schule eine politische.

I.3 Fazit

Das Problem der Auswahl der Bildungsinhalte und der Begrenzung der möglichen Ausprägungen der „Allseitigkeit“ wiederholt sich beim Versuch, den — real ja nun erfreulicherweise existierenden — Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen inhaltlich näher zu bestimmen: Musikunterricht kann nicht wirklich *alle* möglichen musikalischen Bildungsinhalte und *alle* möglichen Ausprägungen musikalischen Handelns einbeziehen. Anthropologische, kulturtheoretische oder sozialisationstheoretische Erwägungen *allein* reichen auch hier nicht aus. Vielmehr müssen, um Musikunterricht inhaltlich näher zu bestimmen, zusätzliche Entscheidungen außerhalb dieser Ebenen gefällt werden. Dies verweist auf das „Normproblem“ der Pädagogik insgesamt, das Ruhloff (1979) auf der

Basis der Analyse aktueller allgemein-didaktischer Konzeptionen als ungelöst bezeichnet hat (ich kann darauf und auf daraus resultierende Konsequenzen für musikpädagogische Reflexion nicht eingehen; vgl. jedoch etwa Blankertz 1969, v. a. S. 16f.; Brüggem 1980; König/Ramsenthaler 1979; Ott 1979, v. a. S. 9—33).

Dennoch — oder vielleicht gerade deswegen: Wir befinden uns nach wie vor in einer historischen Epoche, für die die Aufklärung, aus der sie hervorgegangen ist, und deren Fragestellungen zugleich als Hintergrund *und* als utopischer Vorgriff verbindlich geblieben sind. Deshalb ist es auch heute sinnvoll und notwendig, sich auf das Postulat der Aufklärung als gemeinsamer Grundlage und als Ausgangspunkt zu beziehen, das schon für die Autoren der klassischen Bildungstheorien fundamental im Hinblick auf Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung war (vgl. etwa auch Blankertz 1982, S. 306f.; bzgl. musikpädagogischer Überlegungen etwa Kaiser 1984, S. 171; Jank/Meyer/Ott 1986, S. 102—104, S. 108f.). Das Fundament des Aufklärungspostulats vorausgesetzt, erhebt sich, im zweiten Schritt, jene Frage, die oben als „implizite Leitfrage“ der klassischen Bildungstheorien bezeichnet und in der Formulierung von Klafki zitiert wurde (vgl. Abschnitt I.1): Wie lassen sich „Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ (formale Seite) und als „Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit“ (materiale Seite) in ein Verhältnis dialektischer Vermittlung zueinander setzen? Diese „implizite Leitfrage“ kann nicht ein für allemal allein auf allgemein-bildungstheoretischer Ebene beantwortet werden, sondern muß gerade auch auf der Ebene bearbeitet werden, auf der es um fachlich-inhaltliche und auf das Handeln der Menschen bezogene Präzisierungen des Bildungsprozesses geht, also auf der der Fachdidaktik.

II. „Materialer“ und „formaler“ Gehalt in ausgewählten musikdidaktischen Konzepten

Im folgenden beschreibe ich Probleme materialer und formaler Didaktiken sowie von Versuchen zur Vermittlung beider Ansätze an Beispielen musikdidaktischer Konzepte. Der begrenzte Umfang dieses Vortrags erlaubt nur Hinweise auf zentrale Aspekte. Die Auswahl ist durch die Kategorien des analytischen Zugriffs bestimmt: Kunstwerkorientierte Didak-

tik und erfahrungserschließende Musikerziehung repräsentieren Extreme innerhalb der Musikdidaktik bezüglich materialer bzw. formaler Ansätze.

II.1 „Kunstwerkorientierte Didaktik“ als Beispiel materialer Bildungstheorie

Ziel von Michael Alt (1968)¹ ist eine einheitliche Konzeption, die einen „sachlogisch gesteuerte[n] Unterrichtsgang“ ermöglichen soll. Seine vier „Funktionsfelder“ des Musikunterrichts sind bekanntlich Reproduktion, Theorie, Interpretation und Information. Der „*Interpretation als Werk-auslegung*“ kommt nach Alt eine „*Schlüsselstellung*“ zu (S. 6). Sein Konzept ist geprägt von einem *normativen Kunstbegriff*, der vor allem auf drei Ebenen zu pädagogischen Konsequenzen führt, nämlich auf der — an die Funktionen von Musik gebundenen — „*Wertpyramide der Musik*“, auf der der Überformung aller didaktisch-methodischen Bemühungen durch den „*Kunstaspekt*“ und auf der der *Ableitung der Unterrichtsinhalte und -methoden aus der Musikwissenschaft und ihren Methoden* (vgl. auch Ott 1979, S. 48—58):

- Die Schüler sollen durch die Kenntnis, welche Musik welcher Funktion (und welchem Gestus) zuzuordnen sei, zur Erkenntnis ihres Rangs in der „Wertpyramide“ geführt werden (vgl. auch Ott 1979, S. 50—53).
- Populäre Musik — und nicht nur sie allein — wird exkommuniziert (vgl. etwa S. 38), sei es durch Nicht-Einbeziehung oder durch vermeintlichen Nachweis ihres minderen Werts. Zu bedenken ist allerdings, daß um 1968 die Auseinandersetzung mit populärer Musik in Musikpädagogik und -wissenschaft gerade erst einsetzte. Alts Konzept ist, wie wir aus heutiger Sicht wissen, eines der „Gegenqualifikation“: Es zielt insgeheim auf die Desavouierung jener Vorerfahrungen, Voreinstellungen, Wertungen und emotionalen Haltungen der Schüler, die nicht Alts Wertungen entsprechen. Die Kehrseite davon: „*Die Schülervoraussetzungen werden als solche und in ihren Bedingungen auch nicht ansatzweise aufgeklärt*“ (Ott 1979, S. 58).
- Didaktik erweist sich bei Alt — trotz einer Definition, die an Klafki (1963b, S. 72) erinnert (Alt 1968, Anm. 1 auf S. 265; vgl. auch S. 7f. und S. 36) — letztlich als „*Abbilddidaktik*“ (zu diesem Begriff vgl. Meyer 1980, S. 254—261; Heursen 1986, S. 430f.; bei Ott 1979, S. 55: „*Objektdidaktik*“).

Dies alles ist bekannt. Weniger beachtet worden ist bisher folgender Sachverhalt: Alt verdichtet sein Konzept zu einem „*Lehrgefüge*“, das Inhalte in den vier Funktionsfeldern jeweils bestimmten Schulstufen zuweist (vgl. das Schema bei Alt 1968, S. 260f.; vgl. auch den Aufbau der beiden Bände des Schulbuchs *Das musikalische Kunstwerk*, Alt 1965, 1966). Das bisher Dargestellte allein reicht jedoch nicht zu einer schulstufenbezogenen Zuweisung von Inhalten aus. Die Basis dafür legt Alt durch drei Differenzierungen:

- *Differenzierung unterschiedlicher Musikarten* zwischen den Polen der „verbundenen“ und der „absoluten Musik“ („Sinnkategorien“; S. 86—111). Diese Differenzierung ist indirekt verklammert mit Alts „Wertpyramide“, in der verbundene unter der absoluten Musik steht. Zur Kritik der Differenzierung vgl. Ott (1979, S. 55—58).
- *Differenzierung von Hörweisen* („sensibles“, „ästhetisches“ und „beseelendes“ Musikhören; S. 176—194; vgl. auch Alt 1935). Diese Hörweisen verklammert Alt mit den eben genannten „Sinnkategorien“ und dadurch indirekt mit der „Wertpyramide“. „Tänzerisch-gestische“ Musik etwa verlange sensibles, „Ausdrucksmusik“ beseelendes und „Formmusik“ ästhetisches Hören.
- *Differenzierung von „Schichten des musikalischen Kunstwerkes“* (nach Nicolai Hartmann) und Zuordnung von Hörweisen zu diesen Schichten (S. 112—129): Der „Realschicht“ („Vordergrund“) entspreche passives Hören, der „Strukturschicht“ („Mittelgrund“) aktives bzw. strukturelles Hören und der „Symbolschicht“ („Hintergrund“) intentionales Hören.

In den so differenzierten Musikarten, „Schichten“ und Hörweisen sieht Alt auf- bzw. absteigende Linien der Werte, der Komplexität, des Anspruchsniveaus bzw. der Lebensnähe. So fügt sich denn eins ins andere: Im Durchgang durch die untere, mittlere und obere Schulstufe geht es Schritt für Schritt von verbundener zu absoluter Musik, vom sensiblen zum ästhetischen Musikhören, von der Realschicht zur Symbolschicht und vom passiven zum intentionalen Hören (vgl. etwa S. 195—217; vgl. auch die Vorworte zu den beiden Bänden *Das musikalische Kunstwerk*, Alt 1965 und 1966).

Alts Zuweisung von Inhalten an die Schulstufen basiert also (ohne daß dies in seinem Buch diskutiert würde) auf

- a) der Hypothese einer quasi gesetzmäßigen Verschränkung funktional stärker gebundener Musik (die einfacher sei) mit einfacheren Hörwei-

- sen bzw. funktional weniger gebundener Musik (die komplexer sei; absolute Musik) mit komplexen Hörweisen und
- b) der Hypothese einer entwicklungspsychologisch fundierten Verschränkung bestimmter Hörweisen (und damit Musikarten; siehe a) mit bestimmten Alters- und damit Schulstufen.

Empirische Belege für diese Hypothesen fehlen.

Argumentationsweisen wie diese sind typisch für *materiale* Didaktiken: Formale Gesichtspunkte werden materialen Gesichtspunkten in normativer Absicht untergeordnet. Typisch sind auch die Hauptstränge der Kritik, denen sich solche Didaktiken in der Regel ausgesetzt sehen (vgl. etwa Adl-Amini 1986, S. 28f.; Benner 1987, S. 126f.; Blankertz 1969, S. 36—39; Klafki 1963, S. 27—32); ich nenne einige wesentliche Kritikpunkte am Beispiel der kunstwerkorientierten Didaktik Alts:

- Die kunstwerkorientierte Didaktik geht einseitig vom Bereich dessen aus, was oben (Abschnitt I.1) als zweites Charakteristikum klassischer Bildungstheorien beschrieben wurde: von Bildung „*im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit*“.
- Die musikalischen Kunstwerke einer bestimmten Kultur und Zeit werden als wertvoll verabsolutiert und so aus ihrer Geschichtlichkeit — trotz aller Musikgeschichte in Alts Konzept — gelöst.
- Die Kehrseite davon ist der Ausschluß oder die Abwertung anderer als der in diesem Konzept favorisierten Musik.
- Die Auswahlkriterien, nach denen Alt die Inhalte zu einem affirmativen Kanon musikalischer Bildung gerinnen läßt, sind außerpädagogisch; sie sind einem emphatischen Bild des „Klassischen“ und den an den entsprechenden Werken entwickelten musikwissenschaftlichen Kriterien und Methoden verpflichtet.
- Dies wirkt sich — als „Abbilddidaktik“ — bis in die Unterrichtsmethoden hinein aus.
- Die Unterrichtsbedingungen und die „*Schülervoraussetzungen werden als solche und in ihren Bedingungen auch nicht ansatzweise aufgeklärt*“ (Ott 1979, S. 58).
- Die Verdichtung des Inhaltskanons zu einem „Lehrgefüge“ in gestuftem Aufbau kommt durch eine empirisch nicht überprüfte Hypothese zustande, der zufolge eine Art gesetzmäßiger Zusammenhang zwischen entwicklungspsychologischen Momenten auf seiten der Schüler und innermusikalischen Elementen auf seiten des Unterrichtsgegenstands bestehe.

— „[. . .] die Prozeßfaktoren des Unterrichts [. . .] bleiben ausgespart“
(Ott 1979, S. 58).

II.2 „Erfahrungserschließende Musikerziehung“ als Beispiel formaler Bildungstheorie

Ausgangs- und Zielpunkt des didaktischen Konzepts von Alt war das musikalische Kunstwerk; bei Nykrin² sind es hingegen die Schüler, und zwar in der Individualität und Subjektivität ihrer Erfahrungen und ihres Handelns. Zentral ist für ihn der Rekurs auf die individuellen und lebensgeschichtlich akkumulierten Erfahrungen der Schüler. „*„Erfahrung“ können wir auffassen als von einer Person zum individuellen (personalen) Handlungs- und Deutungshintergrund verarbeitete Wahrnehmungen von Reizen, Situationen und Geschehnissen, an denen sie beteiligt war*“ (S. 23; Hervorh. i.O.). Der Unterricht soll aber dort nicht stehenbleiben, sondern zur „Kompensation“ von Erfahrungsdefiziten beitragen (S. 23f., S. 199). Die Schüler sollen lernen, selbstbestimmt, zielgerichtet und sinnbezogen zu handeln, um sich so die sie umgebende Welt anzueignen und ein sinnbezogenes Verhältnis zu sich selbst, zu anderen Menschen und zur Welt zu gewinnen (vgl. etwa S. 32—35, S. 40, S. 167). Unterricht soll — konkretisiert Nykrin — vier „*Strukturmerkmale*“ aufweisen: Erschließung und Deutung der Schülererfahrungen; „*Verständigung*“ zwischen Lehrer und Schülern über den Unterricht und seine Ziele, Inhalte und Verfahren; Kompensation von Erfahrungseinschränkungen und -defiziten; Ermöglichung von Handlungsvollzügen (Handlungsorientierung) (S. 180—205).

Nykrin nennt zwei primäre Aufgabenfelder von Musikunterricht: introspektive, reflexive Deutung von Erfahrungen und aktivisches, subjekthafes Erfahren bzw. Handeln. Leitende Gesichtspunkte seines Konzepts sind zwei zentrale normative Entscheidungen, nämlich zum einen die des Rekurses auf das Aufklärungspostulat und zum anderen die einer Zuspitzung des Aufklärungspostulats in einer ganz bestimmten Richtung, die ich im folgenden erläutere.

Die Schüler sollen sich ein Selbst- und Weltverständnis so aneignen, daß die Welt — vermittelt durch das eigene, auf Erfahrungen aufbauende Handeln — verfügbar wird und daß Rationalität Kennzeichen des Handelns ist. Ziel ist, die Fähigkeit bewußten und selbstbewußten Handelns

zu schulen, um über sich selbst und die Welt besser, effektiver und vor allem rational verfügen zu können. Nykrin bezieht sich auf die Tradition des amerikanischen Pragmatismus (vgl. Anm. 8 auf S. 22f.; S. 25) und zitiert John Dewey: „*Die Frage nach den Mitteln tritt bald an die Stelle eines entworfenen Ziels, und weil Mittel objektiv sind, müssen sie genau studiert und verstanden werden, wenn eine echte Planvorstellung gebildet werden soll*“ (John Dewey, Erfahrung und Erziehung, in: Werner Correll [Hg.], John Dewey — Psychologische Grundlagen der Erziehung, München 1974, S. 282; zit. n. Nykrin 1978, S. 32). Damit aber entsteht die Gefahr, daß Handeln zu zweckrationalem Handeln mit wenig kritischem Bewußtsein für seine Ziele und Zwecke verkommt (zur Kritik an pädagogischen, handlungsleitenden Theorien, die aus dem amerikanischen Pragmatismus abgeleitet werden, vgl. Brüggén 1980, S. 143—216).

Nykrin versucht, diesem Problem an späterer Stelle seines Konzepts zu entgehen: Er fordert vom Musikunterricht, er solle musikalische Tätigkeiten deuten und sie daraufhin befragen, ob sie Teil der Stabilisierung gesellschaftlicher Verhältnisse sind, die den einzelnen diesen Verhältnissen unterwerfen, oder ob sie eine mögliche Utopie besserer Verhältnisse unterstützen. „*Unterbleibt dies, gerät das Tun fragmentarisch und ‚blind‘ für allgemeine Ziele und Effekte*“ (S. 40). Damit klagt Nykrin ein, was pädagogische Theorien, die aus dem Pragmatismus heraus entwickelt werden, nach Brüggén (1980, etwa S. 152f., S. 207f.) nicht zu leisten vermögen, und geht so über Ansätze, die dem amerikanischen Pragmatismus verpflichtet sind, hinaus.

Nykrin macht zwar eindringlich klar, daß Unterricht sich auf die Erfahrungen der Schüler und deren Bedingungen beziehen und das Handeln der Schüler beeinflussen soll. Daraus wird auch klar, daß den „Prozeßfaktoren des Unterrichts“ wesentliche Bedeutung in der didaktischen Reflexion und in der Planung von Unterricht zukommt. Aber ohne nähere Bestimmung der „allgemeinen Ziele und Effekte“ des Handelns gelingt auch keine Bestimmung der Ziele und Inhalte des Unterrichts, der das Handeln der Schüler schulen soll. Konsequenter ist es daher, wenn Nykrin zu dem Ergebnis kommt, daß Inhalte des Unterrichts erst in der Unterrichtswirklichkeit bzw. im Unterrichtsprozeß selbst konkretisiert und von allen Beteiligten sozusagen ausgehandelt werden (vgl. S. 117). Analytisch gesehen ist es durchaus richtig, daß Unterricht bei den Beteiligten aufgrund je unterschiedlicher Vorerfahrungen, Wahrnehmungen etc. zu indi-

viduell verschiedenen Ergebnissen führt; diese Erkenntnis setzt jedoch noch keine Maßstäbe für Unterrichtsplanung und für die Orientierung pädagogischen Handelns — sei es eher auf inhaltlicher oder eher auf methodischer Ebene — frei (vgl. Meyer 1986).

Argumentationsweisen wie diese sind typisch für *formale* Didaktiken: Materiale Gesichtspunkte werden formalen Gesichtspunkten untergeordnet und damit normative Entscheidungen, die sich als dezisionistisch herausstellen könnten, (scheinbar) umgangen. Typisch sind auch die Hauptstränge der Kritik, denen sich solche Didaktiken in der Regel ausgesetzt sehen (vgl. etwa Adl-Amini 1986, S. 28f.; Benner 1987, S. 123—126; Blankertz 1969, S. 39f.; Kaiser 1986, S. 58f.; Klafki 1963, S. 32—38). Auch hier die wesentlichen Punkte der Kritik am konkreten Beispiel der erfahrungserschließenden Musikerziehung (zur Kritik an „erfahrungsbezogenem Unterricht“ vgl. auch Jank 1986):

- Die Gefahr der „Blindheit“ für das Tun, vor der Nykrin warnt, besteht gerade auch für sein eigenes Konzept, weil er — auf der Subjektivität der Schüler bestehend und mit dem Blick auf den Prozeß der Erfahrung und des Handelns — die inhaltliche Seite der Erfahrung und des Handelns und deren Ziele nicht näher bestimmen kann.
- Das daraus resultierende Problem *„liegt — wie bei allen formalen Erziehungs- und Bildungstheorien — darin, daß die Inhalte selbst sekundär zu werden scheinen, weil die Sozialisations- bzw. Erziehungsprozesse als Prozesse wichtig werden. Der Erscheinung, daß dann in den konkreten Umsetzungen (z. B. im Musikunterricht) die ‚Gegenstände‘ über die die Sozialisationsprozesse vermittelt werden, im Extremfall beliebig werden und — gewissermaßen unter der Hand — eine Rolle spielen, wird zu wenig Beachtung geschenkt“* (Kaiser 1984, S. 170; Hervorh. i. O.). „[. . .] die formale Auffassung zeigt sich uninteressiert an den Inhalten als Inhalten: Sie legt ihnen eine pädagogische Bedeutung ausschließlich unter der Frage bei, ob und inwiefern ihre Assimilation etwas zur Entfaltung der individuellen Kräfte beiträgt“ (Blankertz 1969, S. 39).
- Deshalb kann auf der Basis formaler Ansätze kein systematischer Lehrplan und schon gar nicht eine Zuweisung von Inhalten zu bestimmten Schulstufen entwickelt werden.
- *„Es ist auffällig, daß die Verwirklichung dieser pädagogischen Konzeptionen mit dem Charisma der Erzieherpersönlichkeit steht und fällt“* (Adl-Amini 1986, S. 28).

— Aufgrund all dessen ist es vermutlich sinnvoll, solche Konzepte weniger als didaktische, sondern als „Unterrichts- und Methodenkonzepte“ zu sehen (vgl. dazu Meyer 1987, S. 23, S. 208—213).

Zusammengefaßt ergeben die in den Abschnitten II.1 und II.2 angedeuteten Analysen je eines Beispiels eines material und eines formal orientierten musikdidaktischen Konzepts folgendes Bild: Bei Alt gerinnt das didaktische Konzept, gewonnen aus dem *Objekt* des Unterrichts: der Musik, zu einem Kanon von Inhalten, der zu durchlaufen sei — ein Curriculum im Sinn des Wortes. Nykrin entwickelt sein Konzept, indem er von den *Subjekten*: den Schülern ausgeht und auf ihre Erfahrungen und auf ihr Handeln zielt. „Interpretation“ — als Kernstück des Konzepts von Alt — zielt auf das *Verstehen von Kunstwerken* durch die Schüler und bedarf daher der Hermeneutik. Hermeneutik bei Nykrin hingegen meint das *Verstehen* der je individuellen Erfahrungen und des Handelns *der Schüler* im Umgang mit Musik und das Verstehen des Unterrichtsprozesses.

Ins Extrem gedacht tragen *formale Theorien* die Tendenz in sich, pädagogische Theorie aufzulösen, indem sie das pädagogische Handeln so sehr dem pädagogischen Prozeß als jeweils einzigartigem Vorgang überantworten, daß das Gemeinsame entschwindet, dessen Erziehung unter dem Zeichen der Schulpflicht in der öffentlichen Schule und die pädagogische Theorie bedürften: jenes „Medium des Allgemeinen“, von dem eingangs die Rede war. Das Bestehen auf der Einzigartigkeit jedes pädagogischen Prozesses und auf der Subjektivität und Individualität der Schüler müßte im Extremfall zum Verlust des notwendigen Hintergrunds von Subjektivität führen: des Gemeinsamen einer Kultur bzw. Gesellschaft, vor der Subjektivität und Individualität erst Konturen gewinnen können. Demgegenüber tragen *materiale Theorien*, ebenfalls ins Extrem gedacht, die Tendenz der Auflösung pädagogischer Theorie in sich, indem sie einen Tatbestand ohne Legitimation verabsolutieren und damit autoritärer Willkür verfallen; sie gefährden Subjektivität, weil sie sich um sie gar nicht erst kümmern.

Es ist leicht zu sagen, daß beide Ansätze ein Stück Wahrheit in sich tragen und deshalb in ein dialektisches Verhältnis zueinander gebracht werden müßten (vgl. ähnlich etwa Adl-Amini 1986, S. 29). Schwieriger scheint es,

dies tatsächlich zu erreichen. Klafki (1963) hat dies unter dem Titel „Kategoriale Bildung“ versucht und im Anschluß daran konkrete Schritte für die Planungstätigkeit von Lehrern vorgeschlagen (Klafki 1963a). Doch auch ihm wurde — neben anderem — mit guten Gründen vorgeworfen, dies nicht geleistet zu haben (vgl. etwa Huiskens 1972, v. a. S. 66f.).

II.3 Vermittlungsversuche: „Introduktion in Musikkultur“, „Auditive Wahrnehmungserziehung“, „Didaktische Interpretation von Musik“

Versuche, zwischen beiden Polen zu vermitteln, liegen auch in der Musikdidaktik vor.³

- a) Heinz Antholz (1976) formuliert als Ziel des Musikunterrichts (bezogen auf Grund- und Hauptschule): „*Introduktion in Musikkultur, d. h. in die objektive Musikkultur der Gegenwart und in die subjektive Musikkultur als Hörkultur*“ (S. 118). Damit sind beide Pole benannt. Antholz sucht auf mehrfache Weise, dem formalen Gesichtspunkt Rechnung zu tragen, so etwa durch den ausdrücklichen Hinweis auf das Aufklärungspostulat (S. 49, S. 64, S. 88), einen dynamischen Begabungsbegriff (S. 54—66), die Ablehnung des Rekurses auf „*eine ,geschlossene musikalische Bildung‘*“ (S. 88) und eines verbindlichen Stoffkanons (S. 136) und durch die Betonung des Prozeßcharakters von Unterricht (S. 53, S. 136).

Dennoch schlägt Antholz' Konzept in ein primär material orientiertes um (vgl. auch Ott 1979, S. 58—67). Eine entscheidende Schaltstelle dafür ist die Aussage: „*Die fachdidaktische Reflexion [. . .] muß die Anfrage nach dem Beitrag des Musikunterrichts zur Freizeiterziehung zurücknehmen auf die Grundfrage nach Wesen, Wirkung und Bildungswert von Musik überhaupt*“ (S. 97). Sichtbarer Ausdruck dieses Umschlags in ein primär materiales Konzept ist einerseits die grundsätzliche Entscheidung, den Schülern eine vom Objekt her geordnete Welt zu vermitteln (S. 80; es ist „*von der Musik und ihren Kräften, d. h. von ihren immanenten Sach- und Sinnstrukturen aus, auf den Lernenden hin*“ zu fragen; S. 64), andererseits die tendenzielle Beschränkung des Unterrichts auf die strukturelle Ebene der Musik (vgl. Ott 1979, S. 63) und schließlich die Aufstellung von Beispielkatalogen,

in denen der Schwerpunkt auf Kunstmusik und dem Volkslied liegt (vgl. Ott 1979, S. 59—61).

- b) Für die „*Auditive Wahrnehmungserziehung*“ sind jene oben genannten formalen Gesichtspunkte, die Antholz in sein Konzept aufnahm, wesentliche und verbindliche Ausgangspunkte. Dazu tritt die — aus der Diskussion um die Integrierte Gesamtschule herrührende — Forderung, Musikunterricht müsse „*Differenzierungen eines Sachverhaltes im Unterricht [. . .] durch das Anknüpfen an die Hörerfahrungen jedes einzelnen, durch Aufgaben, die jedem einsichtig sind, und durch Lösungswege und Vorschläge, zu denen jeder beitragen kann*“ leisten (Arbeitsgemeinschaft 1972, S. 0.11 f.).

Um formalen und materialen Gesichtspunkt in ein Verhältnis zueinander zu setzen, entwickelten die Autoren der Auditiven Wahrnehmungserziehung einen ebenso einfachen wie — auf den ersten Blick — überzeugenden Gedanken. Die implizite These des Konzepts lautet: Die Schalleigenschaften und die durch sie übermittelten Informationen (Parameter der Musik; materialer Aspekt) als das sachlich Grundlegende sind zugleich — wegen der alltäglichen Erfahrung aller Menschen mit Schall, seinen Eigenschaften und den dadurch übermittelten Informationen (formaler Aspekt) — das den Lernenden Nächste und Vertraueste. Was zunächst eine dialektische Vermittlung von materialem und formalem Aspekt, von Objekt und Subjekt versprach, schlug jedoch auch hier wieder — trotz aller deutlich formalen Elemente — in ein Überwiegen des materialen Aspekts um: Die Untersuchung von Schalleigenschaften wurde so sehr ins Zentrum des Unterrichts gerückt (übrigens eigentlich gegen den Willen der Autoren, da dieser Schwerpunktsetzung in Folge 1 von *Sequenzen* [Arbeitsgemeinschaft 1972] in Folge 2 und in ursprünglich geplanten weiteren Folgen andere Schwerpunktsetzungen folgen sollten), daß die Sachsystematik der Parameter den Unterricht überformte, Musik primär in Ausschnitten in Form von Beispielen zur Parameteranalyse vorkam (aber nicht mehr als sinntragendes Ganzes; vgl. Ott 1979, S. 71; Ott 1984, S. 120) und somit der Unterricht auf sachstrukturelle und musikpraktische Ebenen verpflichtet wurde, ohne letztlich wirklich zu den individuellen, subjektiven Erfahrungen der Schüler und zu Musik als sinntragendem Ganzen vordringen zu können.

- c) „*Didaktische Interpretation von Musik*“ (vgl. v. a. Ehrenforth 1971, 1979; Richter 1976) macht das Verhältnis zwischen Objekt (Musik) und Subjekt (Schüler) mit dem Bild eines Dialogs bzw. Gesprächs zwi-

schen beiden unter dem Zeichen des Verstehens in hermeneutischer Zirkelbewegung zum Thema. Unter Berufung auf Gadamer (1965) sehen Ehrenforth und Richter die „Verschmelzung der Horizonte“ von Subjekt und Objekt als zentrale Aufgabe des Musikunterrichts. Diese Formulierungen zeigen den Anspruch dieses Konzepts, Subjekt und Objekt dialektisch zu vermitteln bzw. materialen und formalen Ansatz der Didaktik miteinander zu versöhnen. Daß dies dennoch nicht gelingt, hat vor allem drei Gründe:

- Das Konzept geht von einem normativen Begriff des „Musikwerks“ aus, der bestimmte Musikbereiche von vornherein ausschließt, weil er eine „geschlossene, gefügte Werkstruktur“ — als Gegensatz zu „offene[r], variable[r], improvisatorische[r] Form“ — voraussetzt (Ehrenforth 1972, S. 194—196 und S. 199; kritisch dagegen Böckle 1976). Trotz einzelner anderslautender Forderungen (etwa Ehrenforth 1972, S. 199) beschränken sich die Autoren dieses Konzepts in den wesentlichen Beiträgen auf didaktisch-methodische Überlegungen zur Gruppe der „Musikwerke“ mit „geschlossener, gefügter Werkstruktur“.
- „Didaktische Interpretation von Musik“ definiert Richter (1976, S. 12f.) als ein „Teilstück des didaktischen Arbeitsverlaufs“, und zwar als den „Versuch, jene Stelle zu erfassen, an der die fachwissenschaftliche Untersuchung von Gegenständen für den Musikunterricht übergehen muß in Gedanken darüber, inwiefern und in welcher Weise diese Gegenstände die Vermittlung von Musikverstehen gestatten“ (S. 13). „Mein Ansatz ist also die Sache — das einzelne Musikstück oder das musikalische Phänomen —, und zwar in einem Zustand, in dem man noch nicht von ihr sagen kann, ob und wie mit ihr (oder von ihr ausgehend) eine sinnvolle Vermittlung zwischen Schüler und Musik und ihrem Wesen möglich sein wird“ (S. 13). Damit ist der Dreischritt „Sachanalyse — didaktische Analyse — methodische Analyse“ für den chronologischen Ablauf der Unterrichtsvorbereitung vorgegeben (zur Kritik an diesem Dreischritt vgl. Meyer 1980, S. 254—258; konkret bezogen auf Richter: Fischer 1986, S. 312f.); Richters in neun Schritte gegliedertes „Modell für den Prozeß der didaktischen Interpretation“ (Richter 1976, S. 42; Richter 1984, S. 69), das die Arbeitsschritte des Lehrers bei der Unterrichtsvorbereitung beschreibt, läßt sich unschwer als Ausdifferenzierung dieses Dreischritts erkennen. Definitionsgemäß

bleiben in diesem Konzept Fragen der Begründung und Legitimation des Musikunterrichts, seiner Ziele und seiner Inhalte ausgespart (Richter 1976, S. 12f.).

- Was hier in Richtung einer „Abbilddidaktik“ deutet, wird von Richter abgeschwächt durch die Einbeziehung des Begriffs „Erfahrung“ als Schlüsselbegriff des Konzepts: *„Die Frage nach den Erfahrungen, die man mit einer Sache machen kann, und die Interpretation eines Gegenstandes auf seine exemplarische Bedeutung hin erlauben also den Brückenschlag von der sachbezogenen Analyse und Interpretation zur didaktischen Interpretation“* (Richter 1976, S. 39). Die Ausdifferenzierung in drei Dimensionen der Erfahrung (ebd.) zeigt, daß Richter zwar danach fragt, welche Erfahrungen die „Sache“ den Schülern ermöglichen kann, *nicht* aber danach, welche Erfahrungen die Schüler immer schon mitbringen und wie ihre musikalischen Alltagserfahrungen und deren Bedingungen in der Wirklichkeit aussehen.

Auf dieser Grundlage entpuppt sich gerade dieses Konzept als streng material orientiert. Der zugrunde liegende Erfahrungsbegriff reduziert nämlich die Erfahrungen der Schüler auf die an der „Sache“ in Form eines vorab ausgewählten Musikstücks (ohne daß dabei die Auswahlkriterien diskutiert würden). Zudem erfolgt dieser Prozeß immer erst nachgängig — zuvor wird, dem Dreischritt entsprechend, an der „Sache“ angesetzt, für die — zumindest implizit — eine „geschlossene, gefügte Werkstruktur“ vorausgesetzt wird. Zwar ist dieses Konzept keine „Abbilddidaktik“, wie Richter (1976, v. a. S. 20—30) selbst betont hat. Ich meine aber (im Gegensatz zu Fischer 1986, etwa S. 298), daß der Rekurs auf die je individuellen und subjektiven Erfahrungen der Schüler und die Gleichrangigkeit zwischen materialem und formalem Aspekt in den Formeln des „Gesprächs“, des „Dialogs“ und der „Horizontverschmelzung“ *nur scheinbar* konstitutiv für dieses Konzept sind. In neueren Veröffentlichungen Richters scheint sich hier allerdings ein Umdenken anzubahnen (vgl. etwa Richter 1981, S. 218f.; 1982, S. 249).

II.4 Fazit

Die Forderung nach dialektischer Vermittlung von Subjekt und Objekt, die für das Denken der klassischen Bildungstheoretiker und ihren Begriff

von „Bildung“ konstitutiv war, ist in den hier diskutierten fünf musikdidaktischen Konzepten nicht befriedigend eingelöst — und ich vermute (ohne dies allerdings im einzelnen überprüft zu haben), daß diese Aussage auf die gesamte Breite aktueller musikdidaktischer Konzeptionen hin verallgemeinert werden kann. Daß auch in der Allgemeinen Pädagogik dasselbe Problem besteht, mag zwar tröstlich sein, entbindet aber nicht von der Notwendigkeit der Suche nach Annäherungen an sinnvolle Formen der Vermittlung von Subjekt und Objekt. Endgültige Lösungen dafür gibt es indes nicht, sondern nur historisch bedingte und daher begrenzt gültige Modelle, wobei zu den Kriterien für deren Qualität nicht nur ihre theoretische Stimmigkeit zählt, sondern vor allem auch das Gelingen in der Praxis des Unterrichts. Auch deshalb (und nicht nur wegen der historischen Bedingtheit jedes theoretischen Modells dafür) muß diese dialektische Vermittlung je und je neu erarbeitet werden — in der didaktischen Theorie wie im Unterrichtsprozeß selbst. Das Gelingen der Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt im Unterrichtsprozeß kann keine Theorie allein garantieren, schon deshalb nicht, weil sie die personalen und prozessualen Bedingungen und Wirkungen nur allgemein, nicht aber bezogen auf die je konkreten Situationen „vor Ort“ in den Blick nehmen kann: Didaktische Theorie ist eine zwar notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung für die Erarbeitung dieser dialektischen Vermittlung.

Die hier unter der Perspektive der Frage nach der dialektischen Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt untersuchten theoretischen musikdidaktischen Konzepte spiegeln, in chronologischer Reihenfolge betrachtet, eine Entwicklung wider, die Venus (1984) eher auf der Basis subjektiver Eindrücke beschrieb: In der Musikdidaktik der siebziger Jahre sei ein Perspektivenwechsel von der „Sache Musik“ hin auf die Subjekte der Schüler vollzogen worden. Wenn dies stimmt, dann wurde in der Musikdidaktik — also auf theoretischer Ebene — damit eine Bewegung vollzogen, die auch in der Allgemeinen Didaktik erfolgte und dort unter dem Stichwort „Alltagswende“ seit etwa 1980 kontrovers diskutiert wird (vgl. etwa Kaiser 1981; zu methodologischen Problemen mit dem Alltagsbegriff in der Musik und der Musikpädagogik vgl. Kaiser 1983). Dabei schließt diese Bewegung hin zum Subjekt in der Allgemeinen Didaktik wie in der Musikdidaktik eine Hinwendung auf den Unterricht bzw. die *Unterrichtswirklichkeit als Prozeß*, speziell in der Musikdidaktik außerdem eine Hinwendung zum „*Machen*“ von *Musik als Prozeß* ein. Die Konsequenzen, die sich daraus für die Musikdidaktik (auf beiden Ebenen: der Anleitung pädago-

gischen Handelns *und* der Erforschung der Unterrichtswirklichkeit) und für den Musikunterricht „vor Ort“ ergeben können, sind noch längst nicht ausgelotet (vgl. jedoch etwa Antholz 1984; Günther 1987; Günther/Ott/Ritzel 1982 und 1983; Günther/Ott 1984; Jank/Meyer/Ott 1986; Kaiser 1983; Venus 1984).

Der Fortschritt, der im Rahmen dieser „Alltagswende“ erzielt wurde, wurde jedoch mit Rückschritten hinsichtlich der inhaltlichen Bestimmung von Unterricht erkaufte. Der Blick auf den Bildungsbegriff der klassischen Bildungstheoretiker und auf einige Implikationen dieses Begriffs erinnert unter anderem daran, daß weder der eine Pol, die „Sache Musik“ (bzw. darauf fußende materiale Theorien), noch der andere, der Bezug auf die Subjekte und Prozesse (bzw. formale Theorien), jeweils allein ausreichen, „Bildung“ zu initiieren.

In allen oben untersuchten Konzepten leuchten in größerem oder kleinerem Maß Elemente auf, die wesentlich sind für eine dialektische Vermittlung von Subjekt und Objekt. Diese zu erreichen zu suchen ist nach wie vor — und zu Recht — eine zentrale Denkfigur didaktischer Reflexion. Wäre sie erreicht (und nicht nur in der Theorie, sondern vor allem in der Unterrichtspraxis), dann wäre auch jener utopische Vorgriff, den Klafki in den klassischen Bildungstheorien fand und der mit das Wesen der Aufklärung ausmacht (s. o.), nicht mehr utopisch, sondern realisiert: Die Menschen lebten dann, kraft gelungener Erziehung, im Einklang mit sich selbst, mit anderen und mit der Welt. Diese Vorstellung ist nach wie vor so utopisch und so weit von der Realität entfernt, daß sie absurd wirkt. Das enthebt uns aber nicht der Aufgabe, nach asymptotischer Annäherung zu suchen. Die folgenden Überlegungen sind ein Versuch in dieser Richtung.

III. Konsequenzen

Das Gelingen dieser dialektischen Vermittlung wäre eine (wenn auch nicht die einzige) Voraussetzung für die Realisierung dessen, was Ott dem Musikunterricht als Ziel aufgegeben und emphatisch formuliert hat: „subjektive Verbindlichkeit der ästhetischen Erfahrung“ zu erreichen, die an musikalischen Objektivationen gewonnen werden kann (vgl. Jank/Meyer/Ott 1986, S. 111—113, S. 117—122). Mit „dialektischer Vermittlung“ zwischen Subjekt (den Menschen) und Objekt (der Musik) bzw.

zwischen formalem und materialem Ansatz bildungstheoretischer Überlegungen ist mehr gemeint als ein bloß additives Nebeneinander beider Aspekte, mehr als nur eine ausgewogene Balance zwischen beiden Aspekten durch gleichrangige Einbeziehung in die didaktische Reflexion und in die Unterrichtspraxis. Zu fragen ist daher nach Ansatzpunkten oder — bildlich gesprochen — nach Gelenkstellen, die die geforderte dialektische Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt und damit in der Folge jene „subjektive Verbindlichkeit ästhetischer Erfahrung“ ermöglichen könnten. Ich beschreibe im folgenden zwei solcher Ansatzpunkte, die mir als konstitutiv für didaktische Überlegungen im Hinblick auf diese Vermittlung erscheinen, und knüpfe daran einige weitergehende Überlegungen und Folgerungen.

- a) Thomas Ott hat in heuristisch-analytischer Absicht eine Differenzierung des (in Wirklichkeit unauflöslichen) Gesamtzusammenhangs ästhetischer Erfahrung nach drei Ebenen vorgeschlagen (Jank/Meyer/Ott 1986, S. 109—114; vgl. auch Günther 1987, S. 550f.):

Die erste Ebene ist die der *Erfahrung eines geordneten Sinnzusammenhangs struktureller Momente*, die zweite die der *Erfahrung von Bedeutungsgehalten* und die dritte die der *Erfahrung der Offenheit der Musik für ganz subjektive Konnotationen*.

Das Modell könnte sich im Hinblick auf die musikdidaktische Theorie und auf die Planung und Durchführung von Unterricht als hilfreich zur dialektischen Vermittlung von Subjekt und Objekt bzw. von formalem und materialem Ansatz erweisen:

- *Die erste Ebene ästhetischer Erfahrung verweist auf objektbezogene Aspekte:* die musikalischen Produkte und Prozesse, das musikalische Material und zugrundeliegende Ordnungsprinzipien.
- *Die dritte Ebene ästhetischer Erfahrung verweist auf subjektbezogene Aspekte:* auf die individuell je unterschiedlichen (Vor-)Erfahrungen, subjektiven Assoziationen und Konnotationen, auf die je unterschiedlichen Umgangsweisen der Schüler (und des Lehrers!) mit ein und demselben musikalischen oder musikbezogenen Gegenstand und daher auf die grundsätzliche Offenheit der Bezüge zwischen Musik und den Umgangsweisen mit ihr.
- *Die zweite Ebene ästhetischer Erfahrung verweist auf den Bedeutungsgehalt von Musik,* der sowohl eines Substrats in Form eines „geordneten Sinnzusammenhangs struktureller Momente“ in musikalischen Produkten bzw. Prozessen bedarf (objektbezogene Seite)

als auch der Menschen, die ihn letztlich erst durch die Art und Weise ihrer Wahrnehmungsverarbeitung konstituieren und realisieren (subjektbezogene Seite; vgl. zu diesem Sachverhalt auch den Vortrag von Hermann J. Kaiser auf dieser Tagung, abgedruckt in diesem Band, S. 13—36).

Die drei Ebenen beschreiben mögliche Schwerpunkte der Erfahrung innerhalb des Gesamtzusammenhangs ästhetischer Erfahrung, sind jedoch nicht als Grundlage für Stufen- oder Phasenschemata zu verstehen, die im Unterricht in einer bestimmten Abfolge zu durchlaufen seien. Dieses Drei-Ebenen-Modell geht davon aus, daß der Gesamtzusammenhang ästhetischer Erfahrung innerhalb von Unterrichtsprozessen nur erschlossen werden kann, wenn vermieden wird, daß eine oder zwei der drei Ebenen dauerhaft und in Isolation von den jeweils anderen Ebenen das Unterrichtsgeschehen dominiert bzw. dominieren. Vielmehr muß in jedem Einzelfall von neuem darüber nachgedacht und entschieden werden, auf welcher der drei Ebenen der Unterricht einsetzen, in welcher Abfolge er sie einholen und mit welchem Gewicht er sie versehen soll.

- b) Ulrich Günther (1987) forderte jüngst, v. a. unter Hinweis auf die durch die Medien geprägten „Ersatz-Erfahrungen“ aus zweiter Hand, die Lebenswelt der Schüler als pädagogisch-didaktische Kategorie im Musikunterricht anzuerkennen, auf „*Erfahrungen aus erster Hand*“ als gemeinsame Grundlage des Unterrichts“ aufzubauen (S. 553) und in ihm „*originale Begegnungen*“ (nach H. Roth) zu ermöglichen (Günther 1987, v. a. S. 546—553). Eine der Folgerungen, die Günther an diese Überlegungen anschließt, lautet, Musik solle im Unterricht nicht als „reines“ Klangereignis thematisiert, sondern in ihrem funktionalen Zusammenhang (in dem jede Musik, auch die sogenannte „absolute“, steht) aufgesucht werden. „*Daß auch ein an der Lebenswelt seiner Schüler orientierter Musikunterricht musikspezifische Ziele verfolgt, ist eine banale Selbstverständlichkeit. Indes, er setzt nicht bei solchen Spezifika an, sondern bei Situationen, Themen oder Problemen, in denen Musik im komplexen Zusammenhang eine Rolle spielt*“; dies entspreche nicht nur der „*Struktur der jugendlichen Lebenswelt, sondern auch neuen Erkenntnissen von Gehirn- und Lernforschung*“ (Günther 1987, S. 552). Das Verbindende zwischen Subjekt und Objekt sind hier also weder das elementare Schallereignis und seine Bedeutung (Auditive Wahrnehmungserziehung) noch ein —

letztlich doch objektdominiertes und lehrerzentriertes — „Gespräch“ zwischen Schüler und Musik („didaktische Interpretation von Musik“), sondern die (gesellschaftlich bestimmten) *Situationen und funktionalen Zusammenhänge, in denen Musik immer schon steht und die die Schüler alltäglich erfahren oder erfahren könnten*. Musik (objektbezogene Seite) soll also im komplexen Zusammenhang ihrer gesellschaftlichen Vermittlung und in den Zusammenhängen aufgesucht werden, in denen sie für die Lebenswelt der Schüler bedeutsam ist oder werden könnte (subjektbezogene Seite).

Je mehr Unterricht sich der dritten Ebene ästhetischer Erfahrung (der Offenheit von Musik für ganz subjektive Konnotationen) öffnet, desto mehr nähert er sich der Lebenswelt der Schüler und ermöglicht so um so eher subjektive Verbindlichkeit; die Unterrichtsergebnisse werden, je näher Unterricht der dritten Ebene steht, desto subjektiver und individueller sein — gleichzeitig aber auch um so weniger vorausplanbar und operationalisierbar: Offenheit, Unplanbarkeit und Unverfügbarkeit sind konstitutive Elemente jedweder ästhetischen Erfahrung. Je mehr Unterricht dagegen sich auf die erste Ebene der Erfahrung eines geordneten Sinnzusammenhangs struktureller Momente konzentriert, desto präziser ist er in der Planung antizipierbar, weil er auf zumindest zum Teil operationalisierbare Verhaltensweisen der Schüler zielt, die einen lehrgangsmäßigen Unterricht mit gestuftem Aufbau von Wissen, Fertigkeiten und Übung erlauben oder voraussetzen (etwa in der Formenlehre, in einem Notenlehrgang u. ä.); subjektive Verbindlichkeit jedoch ist in der Regel auf dieser Ebene schwieriger zu erreichen, weil aus der Sicht der meisten Schüler das Wissen um strukturelle Momente von Musik (oder von bestimmten musikalischen Produkten bzw. Prozessen) „totes“ Wissen ohne Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt bleibt, wenn Unterricht sich isoliert auf diese Ebene ästhetischer Erfahrung beschränkt.

Deshalb sehen Jank/Meyer/Ott (1986, v. a. S. 109—114) auf der ersten Ebene ästhetischer Erfahrung keine Schwierigkeiten für die „Didaktisierbarkeit“ im Sinne ziel- und ergebnisorientierter Planung von Lernprozessen, gleichzeitig aber in der Regel geringe Chancen für einen Zuwachs subjektiver Verbindlichkeit gegenüber dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand auf der Seite der einzelnen Schüler. Sie vermuten auf der zweiten und insbesondere der dritten Ebene der ästhetischen Erfahrung deutlich größere Chancen für einen Zuwachs subjektiver Verbindlichkeit, gleichzeitig aber auch eine Abnahme der Möglichkeiten, den Unter-

richtsprozeß zu didaktisieren und präzise ziel- bzw. ergebnisorientiert zu planen.

Aus pädagogisch-didaktischer Sicht lautet die Konsequenz aus dieser Überlegung, daß Unterricht, der sich auf die Lebenswelt der Schüler einläßt, *pädagogisch als offener Unterricht* konzipiert werden muß, weil nämlich *ästhetische Erfahrung* auf der dritten Ebene selbst *offen, kaum planbar und unverfügbar* ist.

Die Offenheit solchen Unterrichts, der auch die dritte Ebene ästhetischer Erfahrung einbezieht, ist eine Offenheit bzgl. der bei den Schülern individuell je verschiedenen *Unterrichtsergebnisse*, nicht jedoch „*gleichzusetzen mit beliebigem und zufälligem Unterricht*“; „*offener, aber zielbestimmter Unterricht*“ lautet Günthers Formel (1987, S. 551; vgl. auch Ruprecht 1982, S. 94), die ihre Entsprechung in einer These bei Jank/Meyer/Ott (1986, S. 117) hat: „*Offenheit des Unterrichts setzt Eindeutigkeit der Lehrerhaltung voraus*“.

Beide Momente, sowohl „*offener, aber zielbestimmter Unterricht*“ als auch „*Eindeutigkeit der Lehrerhaltung*“ im Unterricht, setzen voraus, daß Lehrer und Schüler im Unterrichtsprozeß einen *gemeinsamen Sinnhorizont* finden können. Der stellt sich jedoch nicht von selbst ein, sondern er muß im Unterricht je und je von neuem von Lehrern und Schülern gemeinsam erarbeitet und gesichert werden, und zwar trotz (oder vielleicht: wegen) der Differenz zwischen der Sozialisation und den Lebenswelten von Lehrern einerseits, von Schülern andererseits (vgl. Günther 1987, S. 550f.). Soll dies dauerhaft gelingen, bedarf es *entsprechender Kommunikations- und Interaktionsstrukturen* im Unterricht. Unterricht muß daher als *Prozeß gemeinsamen Handelns* verstanden werden, nicht jedoch als langfristig und einseitig lehrerdominierter Prozeß. Dies verweist zum einen auf die Notwendigkeit der *Handlungsorientierung* solchen Unterrichts, zum anderen auf die Notwendigkeit, der *unterrichtsmethodischen Gestaltung* auf allen Ebenen des Unterrichtsprozesses — von der kleinsten Handlungssituation bis hin zu unterrichtsmethodischen Großformen (vgl. Meyer 1987, S. 116—146, S. 234—240) — mehr Aufmerksamkeit zu schenken, als dies üblicherweise der Fall ist, und zwar gerade auch im Hinblick auf die oben behauptete geringe Didaktisierbarkeit auf der dritten Ebene ästhetischer Erfahrung.

Der oben geforderte *Rekurs auf die Lebenswelt der Schüler* setzt voraus, diese genau zu kennen. Dazu bedarf es der sozial-statistischen Forschung traditioneller Prägung ebenso wie einer Forschung, die sich sinnbezogener Tätigkeiten einzelner in ihrem je individuellen lebensweltlichen Zusam-

menhang annimmt. Der Rekurs auf die Lebenswelt der Schüler wirft aber auch darüber hinaus Probleme auf (vgl. zum Begriff „Lebenswelt“ etwa Lippitz 1984; Meyer-Drawe 1986), auch wenn er — wie von Günther (1987) und von mir in diesem Aufsatz — nicht im Zusammenhang einer „phänomenologischen Pädagogik“ aufgegriffen wird (vgl. zu „phänomenologischer Pädagogik“ etwa Loch 1983). Im Anschluß an Schriften von Berger und Luckmann (*Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt/M. 1972) begreift Günther (1987, S. 546—550) die Wirklichkeit der Lebenswelten als „Konstruktionen“, die jeder für sich in seiner Lebensgeschichte aufbaut (oder die ihm, z. B. durch die Medien, als Erfahrungen aus zweiter Hand vermittelt werden). Musikunterricht ist dann, „wie jeder Unterricht, zumal in der Institution Schule — eine eigene, freilich künstliche Wirklichkeit mit ihren spezifischen Gesetzen, Möglichkeiten und Grenzen; er kann also niemals ‚das Leben‘ oder ‚die Wirklichkeit‘ darstellen, sondern immer nur in einer ihm gemäßen und damit verwandelten Form“ (Günther 1987, S. 554) — er ist selbst „konstruierte“ Wirklichkeit (vgl. auch Meyer 1987, S. 83; Rauschenberger 1985). Ein Verständnis von Lebenswelten (und von Unterrichtsprozessen) als Wirklichkeitskonstruktionen müßte auf lerntheoretischer Ebene Konsequenzen haben, denen erst nachzugehen wäre (vgl. den Vortrag von Hermann J. Kaiser auf dieser Tagung, abgedruckt in diesem Band, S. 13—36). Dabei könnten sich Verbindungslinien zum „Konstruktivismus“ (vgl. etwa: von Glasersfeld 1986; Riedl 1986) ergeben, einer Erkenntnistheorie, die in der Pädagogik, soweit ich sehe, bislang kaum Spuren hinterlassen hat. Schließlich verweist der Rekurs auf die Lebenswelt der Schüler auf Probleme grundsätzlicherer Natur, denen sich Bildung und Erziehung stellen müssen. Günther (1987, S. 549) merkt zu Recht an, daß es für jeden einzelnen „verschiedene Alltagswirklichkeiten“ und Lebenswelten nebeneinander gibt (vgl. auch Kaiser 1983). Diese können scheinbar, vielleicht aber auch tatsächlich, widersprüchlich zueinander stehen. Anders ausgedrückt: Die subjektiven Orientierungsmaßstäbe, Handlungs- und Deutungsmuster und Erfahrungen bzw. Handlungen, die der einzelne subjektiv als „sinnhaft“ erleben kann, können in verschiedenen Lebenswelten quer zueinander stehen und fügen sich dann nicht zu dem einen Orientierungsrahmen eines geschlossenen Zusammenhangs von „Ich“ und „Welt“. Wenn dies zutrifft, dann ist das Band, das die verschiedenen Lebenswelten des einzelnen zusammenhält, nämlich die Identität jedes ein-

zelen Subjekts, je und je gefährdet. Pongratz spricht (auf anderer Grundlage, nämlich im Anschluß an die Frankfurter Schule und mit Verweis auf die „*Dialektik der Aufklärung*“) ebenfalls vom „*Zerfall des Subjekts*“ (Pongratz 1986, v. a. S. 345—347). Dann stellt sich allerdings auch die grundsätzliche Frage, wie Erziehung und Unterricht ihren Adressaten — den Schülern — ermöglichen (bzw. daran mitwirken) können, subjektiv Sinn in einer sozusagen „viel-sinnigen“ Welt zu finden; in Frage steht dann, ob es das „Medium des Allgemeinen“, von dem die klassischen Bildungstheorien ausgegangen waren und vor dem als Hintergrund erst Subjektivität und Individualität Konturen gewinnen, überhaupt gibt oder ob dieses „*Medium des Allgemeinen*“ nicht längst in ein Nebeneinander verschiedener, zum Teil vielleicht sogar konkurrierender „Medien des Allgemeinen“ auseinandergebrochen ist. Erziehung steht, die Existenz verschiedener Lebenswelten nebeneinander vorausgesetzt, vor einem Dilemma: Beläßt sie die Lebenswelten *nebeneinander*, so läuft sie Gefahr, jenen „Zerfall der Subjektivität“ und den Verlust eines „Mediums des Allgemeinen“ zu fördern; besteht sie auf dem *Gemeinsamen* im „Medium des Allgemeinen“ und stemmt sie sich gegen den „Zerfall des Subjekts“ in auseinanderstrebende Lebenswelten, so stemmt sie sich gegen eine gesellschaftliche Entwicklung, ohne deren Übermacht brechen zu können.⁴ Auch dies gehört zum Hintergrund der Suche nach Möglichkeiten, „Objekt“ und „Subjekt“ bzw. materialen und formalen Ansatz miteinander zu vermitteln. „*Wollte man der Pädagogik ihr unerfülltes Telos zuweisen, so schiene es auf im befreiten, weil versöhnten Leben, in dem Geist und Natur, Spontaneität und Reflexion, Individuum und Gesellschaft differenziert zueinander fänden, ohne Opfer und ohne Rache. Doch läßt sich der anvisierte Zustand nicht als factum brutum an den Haaren herbeischleppen. Im Widerspruch des gesellschaftlichen Immanenzzusammenhangs ist Versöhnung selbst nur widersprüchlich vorstellbar*“ (Pongratz 1986, S. 348).

Anmerkungen

Seitenverweise ohne Autorenangabe innerhalb dieses Abschnitts zur kunstwerkorientierten Didaktik beziehen sich auf Alt (1968).

Seitenverweise ohne Autorenangabe beziehen sich im Abschnitt zur erfahrungserschließenden Musikerziehung auf Nykrin (1978).

- 3 Im Rahmen dieses Vortrags kann ich nur einzelne Aspekte aus dem spezifischen Blickwinkel der Fragestellung nach einer Vermittlung formaler und materialer Elemente andeuten.
- 4 Anti- und vor allem „postmoderne“ Pädagogik sprechen denn auch, mit wenig Bekümmern, vom Ende der Pädagogik, von der „*Endlichkeit der pädagogischen Bewegung*“ (Wünsche 1985; vgl. zusammenfassend und kritisch dagegen Benner/Göstemeyer 1987).

Literatur

- Adl-Amini, B.: Ebenen didaktischer Theoriebildung, in: Haller/Meyer 1986, S. 27–48.
- Alt, M.: Die Erziehung zum Musikhören. Eine Darstellung der Typen des musikalischen Genießens und Wertens beim Jugendlichen und ihrer pädagogischen Bedeutung, Leipzig 1935.
- ders.: Das musikalische Kunstwerk. Musikkunde in Beispielen. Für Gymnasien. II. Band, Düsseldorf 1965.
- ders.: Das musikalische Kunstwerk. Musikkunde in Beispielen. Für Gymnasien. I. Band, Düsseldorf 1966.
- ders.: Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk, Düsseldorf 1968.
- Antholz, H.: Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufbau seiner Didaktik, Düsseldorf 1976.
- ders.: „Der Schüler — der findet gar nicht statt“. Zum Oldenburger Projekt „Mehr Schülerorientierung“, in: Ritzel, F./Stroh W. M. 1984, S. 124–133.
- Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik: Sequenzen. Musik Sekundarstufe I. Lehrerband, Stuttgart 1972.
- Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München 1987.
- Benner, D./Göstemeyer, K.-F.: Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels?, in: Zeitschrift für Pädagogik 33/1987, S. 61–82.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969.
- ders.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982.
- Böckle, R.: Was ist ein Kunstwerk? Zum Problem ästhetischer Normen — Ein Beitrag zur Didaktik der Musik, in: Musik-Erziehung 29/1976, S. 153–156.
- Brüggen, F.: Strukturen pädagogischer Handlungstheorie. Diltthey, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Mead, Habermas, Erlanger Schule, Freiburg/München 1980.
- Ehrenforth, K. H.: Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik, Frankfurt/M. 1971.
- ders.: Der Stellenwert des musikalischen Kunstwerks im Unterricht: Bemühungen um eine Definition des Begriffes „Musikalisches Kunstwerk“, in: Kraus, E. (Hg.): Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche Kassel 1972, Mainz 1972, S. 191–200.
- ders.: Sachwörter zur Musikpädagogik: Didaktische Interpretation der Musik, in: Musik und Bildung 11/1979, S. 250–253.
- Fischer, W.: „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Handlungsorientierter Musikunterricht“. Grundzüge musikpädagogischen Denkens seit Mitte der siebziger Jahre, in: Schmidt, H.-Chr. (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik, Band 1: Geschichte der Musikpädagogik, Kassel 1986, S. 297–341.

- Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1965.
- Gieseler, W.: Bildung und Musik, in: Gruhn, W. (Hg.): Musikalische Bildung und Kultur. Sieben Vorträge zu Bildungsidee, Schule und Informationsgesellschaft, Regensburg 1987, S. 77—92.
- von Glasersfeld, E.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus, in: Watzlawick, P. (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, München 1986, S. 16—38.
- Gruschka, A.: Wenden, Volten, Pirouetten — oder: Wie heute über Bildung, Allgemeinbildung, Grundbildung und berufliche Bildung geredet und gestritten wird, in: Pädagogische Korrespondenz 1/1987, S. 72—85.
- Günther, U.: Der Schüler als Medium im Musikunterricht, in: Musik und Bildung 19/1987, S. 541—558.
- Günther, U./Ott, Th.: Musikmachen im Klassenunterricht. 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis, Wolfenbüttel/Zürich 1984.
- Günther, U./Ott, Th./Ritzel, F.: Musikunterricht 1—6, Weinheim/Basel 1982.
- dies.: Musikunterricht 5—11, Weinheim/Basel 1983.
- Haller, H.-D./Meyer, H. (Hg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts (= Bd. 3 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung), Stuttgart 1986.
- Heursen, G.: Fachdidaktik, in: Haller/Meyer 1986, S. 427—439.
- Huiskens, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972.
- Jank, W.: Unterricht, erfahrungsbezogener, in: Haller/Meyer 1986, S. 594—600.
- Jank, W./Meyer, H./Ott, Th.: Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts, in: Kaiser, H. J. (Hg.): Unterrichtsforschung (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 7), Laaber 1986, S. 87—131.
- Jungheinrich, H.-K. (Hg.): Was ist musikalische Bildung? Werner Klüppelholz im Gespräch mit . . . (= Musikalische Zeitfragen 14), Kassel, Basel, London 1984.
- Kaiser, A.: Alltagswende in der Pädagogik. Programm und Kritik, in: Pädagogische Rundschau 35/1981, S. 111—122.
- Kaiser, H. J.: Zum Verhältnis von Alltagswelt und jugendlicher Musikkultur, in: W. Klüppelholz (Hg.): Musikalische Teilkulturen (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 4), Laaber 1983, S. 35—55.
- ders.: Musikunterricht für alle?, in: Ritzel/Stroh 1984, S. 166—173.
- ders.: Zur politisch-ästhetischen Grundlegung der These von der erzieherischen Funktion der Musik, in: Nolte, E. (Hg.): Historische Ursprünge der These vom erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 1984 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Musikpädagogik — Forschung und Lehre, Beiheft 1), Mainz 1986, S. 54—71.
- Klafki, W.: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik, in: ders. (Hg.): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1963, S. 25—45.
- ders.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: ders. (Hg.): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1963a, S. 126—153.
- ders.: Das Problem der Didaktik, in: ders. (Hg.): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1963b, S. 72—125.
- ders.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: ders. (Hg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985, S. 12—30.

- ders.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 32/1986, S. 455—476.
- König, E./Ramsenthaler, H.: Zum Stand der wissenschaftstheoretischen Diskussion in der Pädagogik, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 25/1979, S. 433—446.
- Lippitz, W.: Lebenswelt oder Wissenschaft. Eine problematische Alternative, in: *Bildung und Erziehung* 37/1984, S. 169—177.
- Loch, W.: Phänomenologische Pädagogik, in: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hg.): *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (= Bd. 1 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung), Stuttgart 1983, S. 155—173.
- Meyer, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein/Ts. 1980.
- ders.: Unterrichtsinhalt, in: Haller/Meyer 1986, S. 632—640.
- ders.: Unterrichtsmethoden. Bd. I: Theorieband, Frankfurt/M. 1987.
- Meyer-Drawe, K.: Stichwort „Lebenswelt“, in: Haller/Meyer 1986, S. 505—511.
- Nahrstedt, W.: Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft. Lernen zwischen neuer Technologie, Ökologie und Arbeitslosigkeit, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 32/1986, S. 515—528.
- Nykrin, R.: *Erfahrungerschließende Musikerziehung. Konzepte — Argumente — Bilder*, Regensburg 1978.
- Ott, Th.: Zur Begründung der Ziele des Musikunterrichts. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Musikdidaktik, Diss. phil. Oldenburg 1979.
- ders.: Didaktischer Optimismus und Unterrichtswirklichkeit — am Beispiel des Lehrwerks „Sequenzen“, in: Ritzel/Stroh 1984, S. 117—123.
- Pongratz, L. A.: Pädagogik und Subjektivität — Zur Paradigmenkrise der Erziehungswissenschaft, in: *Pädagogische Rundschau* 40/1986, S. 337—352.
- Rang, A.: Zur Bedeutung des ‚Allgemeinen‘ im Konzept der allgemeinen Bildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 32/1986, S. 477—487.
- Rauschenberger, H.: Unterricht als Darstellung und Inszenierung, in: Hemmer, K.-D./Wudtke, H. (Hg.): *Erziehung im Primarschulalter* (= Bd. 7 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung), Stuttgart 1985, S. 51—74.
- Richter, Chr.: *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*, Frankfurt/M. 1976.
- ders.: Die Aufgabe des Lehrers in einer humanen Schule. Der Lehrer als humane Instanz — Beispiel: Musiklehrer, in: Ehrenforth, K. H. (Hg.): *Humanität — Musik — Erziehung*, Mainz 1981, S. 203—226.
- ders.: Methodische Ansätze der Höranalyse. Hören als Aufgabe und Ziel der didaktischen Interpretation, in: Schmidt-Brunner, W. (Hg.): *Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme*, Mainz 1982, S. 248—262.
- ders.: Erfahrung, in: Hopf, H./Heise, W./Helms, S. (Hg.): *Lexikon der Musikpädagogik*, Regensburg 1984, S. 67—70.
- Riedl, R.: Die Folgen des Ursachendenkens, in: Watzlawick, P. (Hg.): *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*, München 1986, S. 67—90.
- Ritzel, F./Stroh, W. M. (Hg.): *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre*, Wilhelmshaven 1984.
- Ruhloff, J.: *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung*, Heidelberg 1979.
- Ruprecht, H.: Methoden des Musikunterrichts in ihrer Rückbeziehung auf eine allgemeine Unterrichtsmethodik, in: Schmidt-Brunner, W. (Hg.): *Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandsaufnahme*, Mainz 1982, S. 83—95.

Venus, D.: Zur Balance von personalen, sozialen und themabezogenen Aspekten im Musikunterricht, in: Ritzel/Stroh 1984, S. 146—153.
Wilhelm, Th.: Die Allgemeinbildung ist tot — Es lebe die Allgemeinbildung, in: Neue Sammlung 25/1985, S. 120—150.
Wünsche, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung, in: Neue Sammlung 25/1985, S. 433—449.

Dr. Werner Jank
Friesenstraße 7
2900 Oldenburg

**„Man kann ja nie wissen“
Schwitters' Grabspruch als musikdidaktische Maxime***

PETER BECKER

I

Großvater und Enkel ist der Titel eines Bildes von Ghirlandajo, das, solange es im Louvre hängt, den Betrachter immer wieder anrührt und zum Verweilen einlädt. Ein mächtiger Kopf beherrscht die linke Bildhälfte, in die eine Kinderhand hineinragt und sich an die Brust des Mannes schmiegt. Die Augen des Knaben richten sich vom rechten unteren Bildrand schräg nach oben auf das gütige, wissende Gesicht des Alten, und die ganze Diagonale scheint erfüllt von diesem Augenblick. Im Hintergrund gibt ein Fenster die Aussicht frei auf die freundliche florentinische Landschaft des ausgehenden 15. Jahrhunderts. Sie wird gegliedert von einem sanft geschwungenen Weg, der unser Auge hinlenkt auf den Fluchtpunkt in der Ferne. Mit dieser Konfiguration von Innen und Außen, Nähe und Ferne, Diagonale und Perspektive hat Ghirlandajo eine menschliche Situation gestaltet, die in ihrer Eindringlichkeit und Unmittelbarkeit ihresgleichen sucht. Walter Benjamin hat ein kleines Bild von Paul Klee, den *Angelus Novus*, wie eine Ikone gehütet. Rücklings und mit weit gespannten Flügeln wird dieser Engel der Geschichte in die Zukunft hineingedreht, während er mit aufgerissenen Augen auf den Trümmerberg des Vergangenen zu seinen Füßen blickt. Es stimmt nachdenklich, wenn Oskar Schatz bei den Salzburger Hochschulwochen 1984 das Mißverhältnis des heutigen Menschen zur Zukunft in diesem Bild sinnfällig wiedergegeben sieht, und es stimmt ebenso nachdenklich, daß Klaus Mollenhauer für seine erstmals 1983 erschienene Schrift *Vergessene Zusammenhänge* das erwähnte Bild von Ghirlandajo als Titelbild gewählt hat. Mollenhauer geht der Frage nach, in welchem Maß das neuzeitliche Verständnis von Erziehung den menschlichen Subjekten das Andere der Vernunft, das, was sich allem Planen und jeder Kontrolle entzieht, auszutreiben ansetzte. Ausgehend von Selbstreflexionen und Briefen von Augustinus bis Meister Eckhart, von Franz Kafka und Thomas Bernhard versucht er die Erziehungsschicksale des neuzeitlichen Menschen zu entziffern. Die Lerninhalte und Lernabläufe — so das Fazit — werden dem Ideal nach vorherseh-

bar, prüfbar und zielorientiert, und auch die Entwicklungsprozesse junger Menschen verlaufen nach dieser Vorstellung plan- und stufenmäßig. Mollenhauer nutzt Geschichten als elementares Erfahrungsmaterial, und eine Geschichte teilt sich dem Betrachter auch im Bild des Ghirlandajo mit. Es markiert eine neue Auffassung des rätselhaften Vorgangs, der später „Erweckung von Bildsamkeit“ genannt wurde. *„Kinder werden von nun an g e d a c h t [. . .] als Wesen, deren innere und äußere Form (Geist und Handeln) sich allmählich durch Interaktion mit den Erwachsenen bildet. Bildsamkeit wird ein empirisches Problem. Die Intellektuellen Europas machen sich also daran, das Rätsel zu lösen, und zwar auf ‚rationale‘ Weise, unter Verzicht auf theologische oder theosophische Annahmen. [. . .] Nicht das Geheimnis, das das Subjekt ist, interessiert mehr, sondern die kulturelle Tätigkeit, in die es einzutreten vermag.“*¹ Nochmals Klaus Mollenhauer: *„Das Subjekt, das ein Geheimnis ist, eine [. . .] ‚Monade‘, wie Leibniz sagte, ist, fensterlos, wird auf die Schiene der ‚Bildsamkeit‘ in die Welt intersubjektiver Übereinkünfte herübergezogen. Je nach historischer oder politischer Position haben wir dafür verschiedene rechtfertigende Vokabeln: ‚Teilnahme‘, ‚Solidarität‘, ‚Anpassung‘, ‚Klassenbewußtsein‘, ‚Handlungsfähigkeit‘, ‚Ich-Stärke‘, ‚Interaktionskompetenz‘, ‚Bürger‘, ‚Mitglied‘, ‚Zoon politikon‘.“*²

II

In seiner Skepsis dem traditionellen Erziehungsbegriff gegenüber und in seinem Plädoyer für das, was man früher „Bildung“ nannte, trifft sich Mollenhauer mit Hermann Giesecke, der das „*Ende der Erziehung*“ unaufhaltsam kommen sieht.³ Der entscheidende Grund dafür sei, daß der Anteil persönlich verantworteter Erziehung ständig zurückgehe und daß statt dessen anonyme Sozialisationsprozesse die Entwicklung bestimmen. Die Erinnerung an die Vorstellung vom Lehrer als einem Sozialisationsagenten wird mobilisiert. Das war in den siebziger Jahren. Heute hingegen wird nachdrücklich darauf verwiesen, daß sich der Lehrer wieder seiner persönlichen Verantwortung für sein Handeln bewußt zu sein habe. Taylorismus jedenfalls — im militärischen Bereich z.B. der Sachverhalt, daß ein Präsident ohne jeden Skrupel über den Einsatz von Bomben verfügt, weil er sie ja nicht ausklinkt, während der Pilot sich darüber beruhigt, daß er ja den Abwurf nicht angeordnet habe — ist derzeit im pädagogischen

Umfeld nicht gefragt. Im übrigen scheint es auch nicht um das Ende der Erziehung zu gehen, wie es der Titel von Hermann Gieseckes Schrift suggeriert, wohl aber um ihre Veränderung. Über Richtung und Ausmaß solcher Veränderung wäre allerdings zu sprechen. Der Lehrer wäre von seiner Verantwortung den Schülern gegenüber nicht entbunden, wohl aber muß darüber nachgedacht werden, wie sich Verantwortung in einer veränderten erzieherischen Situation artikulieren kann.

Neben Veränderung und Verantwortung wird die Kategorie der Vergegenwärtigung zunehmend diskutiert. Wenn die Diagnose von Klaus Hurrelmann zutrifft, derzufolge Schüler und Eltern heute nicht in erster Linie die Rückständigkeit der Lehrinhalte oder die zu geringe Zahl höherer Schulabschlüsse, auch nicht die organisatorische Isolierung der Schulararten und nicht die Chancenungleichheiten registrieren, „*daß vielmehr etwas Fundamentaleres zu schwinden scheint, nämlich die Erfahrung von Gegenwart, von Sinn*“⁴, dann ist Horst Rumpf zuzustimmen, wenn er Vergegenwärtigung als eine der zentralen Aufgaben von Unterricht postuliert. Vergegenwärtigung in diesem Sinn zielt nicht wie die Belehrung darauf ab, über Wissensbestände und Fähigkeiten wie über Instrumente zu verfügen, auf ein Lernen also, bei dem Menschen ihre persönliche Betroffenheit draußen halten und das sie der Wahrheit gegenüber und dem Gewicht dessen, was ihnen beigebracht wird, gleichgültig läßt. Vergegenwärtigung meint nicht Bescheidwissen oder Abhaken, hier geht es um Nachdenklichkeit, um das Aushalten von Spannungen, von Offenheiten und von Unbekanntem. Es geht nicht um Belehrung, sondern um Erfahrung, nicht um Tempo, sondern um Intensität. Nachdenklichkeit geht einher mit der von Horst Rumpf so genannten Kunst des Langsamwerdens, und die hat nun einmal in der Schule von heute keinen leichten Stand. „*Vielleicht*“, so vermutet Horst Rumpf, „*vielleicht erreichen die Belehrungen aus Schulstuben, Lexika, Sachbüchern immer nur unser ‚Schatten-Ich‘ (H. Bergson), vielleicht manövrieren sie uns in eine Vertrautheit, die nicht stimmt, weil sie uns die Fremdheit, die Unglaublichkeit dessen, worum es geht, ersparen oder verhüllen.*“⁵ Das so Gelernte bliebe dem Menschen äußerlich, es geht ihn so wenig an wie die neuen Absätze, die er seinen Schuhen im Kaufhaus verpassen läßt: schnell und gut.

Das Plädoyer für eine Kunst des Langsamwerdens mutet ebenso anachronistisch an wie die Rede von Nachdenklichkeit und Intensität. Forderungen wie diese stehen quer zur Norm glatter Funktionstüchtigkeit, die unsere Schule seit Jahren bestimmt. In ihnen artikuliert sich ein Erlebnis von

Freiheit, Freiheit zur Abschweifung. Begriffe wie diese erinnern uns daran, daß der Mensch nicht nur Signale, sondern Dinge wahrzunehmen vermag, weil er abwarten kann, was sich da wohl noch so zeigt; daß vieles gar nicht so selbstverständlich ist, wie wir es zu sehen gewohnt sind; daß wir Abschied nehmen sollten von einem Bild des Denkens als der kürzesten Verbindung zwischen zwei Punkten, „zwischen einem Problem und seiner Lösung, einem Bedürfnis und seiner Befriedigung, zwischen den Interessen und ihrem Konsens [. . .]“.⁶ Die Optionen für Langsamkeit, Nachdenklichkeit und Intensität erinnern daran, daß sich der Mensch ein Versäumnis leisten kann, das ihm das Leben nicht verzeihen würde, „wenn der Nachteil nicht durch einen großen Aufwand an Leistungen ausgeglichen würde, dessen Resultat wir Erfahrung nennen“.⁷ Der Mensch vermag innezuhalten, zu zögern, abzuwägen, zu warten. Zu Recht fragt Hans Blumenberg, ob Sokrates, der Nachdenker, eigentlich ein Denker im strengen Sinne war. „Sein Ertrag wäre dann der dürftigste aller möglichen gewesen: Was konnte damit gewonnen sein zu wissen, daß man nichts weiß? Und was damit, sogar die anderen, die sich im Besitz von Wissen glaubten, ironisch hereinzuziehen oder hineinzutreiben in die Ratlosigkeit? Es sei denn, man versteht dies als Zurückführung des Denkens auf die Nachdenklichkeit als seinen Ursprung und Boden, den es zwar verlassen, zu dem es aber auch immer wieder zurückkehren muß.“⁸

III

„Man kann ja nie wissen . . .“ — an seinem Ort auf dem Engesohder Friedhof liegt in Kurt Schwitters' Grabspruch eine Spur von Hoffnung, ähnlich wie in Ernst Blochs Wort vom „peut-être-chen“, vom „Vielleicht-lein“, mit dem er die Frage, ob es nach dem Tode wohl ein Leben gebe, einmal beantwortet hat. „Man kann ja nie wissen . . .“ — löst man den Spruch aus diesem Kontext, so gewinnt er die Qualität eines Einspruchs gegen unsere bornierte Art, die Welt zu buchstabieren, gegen unser domestiziertes Wissen und gegen unser Besserwissen. Der Spruch richtet sich nicht — mit Bergson zu reden — an unser konventionelles Schatten-Ich, in dem alle unsere angelernten Kenntnisse gespeichert sind, das Stoffmassen zu bewältigen gewohnt ist, ohne daß sie in uns eindringen, so daß das Gelernte äußerlich bleibt. Der Adressat von Schwitters' Spruch wäre — nochmals Bergson — das fundamentale Ich, das bereit ist, sich auf eine

unvertraut gewordene Welt einzulassen, das fragen, staunen, weiterfragen kann. Angesichts der Feststellung von Horst Rumpf, daß *„unsere Bildungseinrichtungen, unsere gesamte Informationskultur sich als Vertrautmacher verstehen, die Lehrer mitsamt ihren vielartigen didaktischen Hilfsmitteln nach dem Gesetz antreten, daß sie allenthalben Fremdheiten, Unbekanntheiten zu vernichten und aus der Welt zu schaffen haben mit dem erklärten Ziel, daß der Belehrtete am Ende Bescheid weiß“*⁹, wird das subversive Kunstverständnis Viktor Šklovskijs evident. Aufgabe von Kunst ist es demnach, das scheinbar Vertraute unvertraut werden zu lassen. Noch einmal: Das scheinbar Vertraute unvertraut werden lassen — und dazu hilft die Kunst! *„Durch die Automatisierung unserer Wahrnehmung“*, so Šklovskij, *„kommt das Leben abhanden und verwandelt sich in nichts. Die Automatisierung frißt die Dinge, die Kleidung, die Möbel, die Frau und den Schrecken des Krieges. Wenn das ganze komplizierte Leben bei vielen unbewußt abläuft, dann hat es dieses Leben gleichsam nicht gegeben. Und gerade um das Empfinden des Lebens wiederherzustellen, um die Dinge zu fühlen, um den Stein steinern zu machen, existiert das, was man Kunst nennt. Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstandes zu vermitteln, als S e h e n und nicht als Wiedererkennen. Das Verfahren der Kunst ist das Verfahren der Verfremdung der Dinge und das Verfahren der erschwerten Form, ein Verfahren, das die Schwierigkeit und Länge der Wahrnehmung steigert, denn der Wahrnehmungsprozeß ist in der Kunst Selbstzweck und muß verlängert werden.“*¹⁰ „Kunst“, so Horst Rumpf, *„gilt da nicht als ein Verfahren, die Welt und bestimmte Erfahrungen leichter zugänglich zu machen oder gefällig zu präsentieren. Sie rückt die Gegebenheit in ein neues, fremdes Licht, sie lehrt neu hinzuschauen, hinzuspüren: und zwar durch Verlangsamung und Erschwerung der Darstellung, durch Mobilisierung von Gegenkräften gegen die Routine. [. . .] Kunst schafft Lücken, Brüche, Zwischenräume, komponiert scheinbar vertraute Elemente neu, um einen Erfahrungswiderstand spüren zu lassen; um es unmöglich zu machen, daß sinnlich erfahrbare Geschehnisse dadurch ihrer Eindruckskraft beraubt werden, daß sie kurzschlüssig zu Fällen altbekannter Erklärungen und Allerweltswahrheiten verblassen.“*¹¹

IV

Musikdidaktik hat seit etwa zwei Jahrzehnten aus solcher Verhältnisbestimmung von Kunst und Welt wichtige Impulse bezogen, und so wäre es anmaßend, an dieser Stelle etwa Šklovskijs Kunstbegriff oder Schwitters' Sentenz als Handlungsanweisung feilzubieten — sie sind es längst. Dagegen erscheint es sinnvoll, den Hintergrund solcher didaktischen Entscheidungen unter einem Aspekt, vor dem sie sich a u c h zu legitimieren haben, zu beleuchten.

„Man kann ja nie wissen . . .“ — als didaktische Maxime gelesen, hätte der Spruch einige Brisanz in einer Zeit, die uns, mit Bernd Guggenberger zu reden, das „Menschenrecht auf Irrtum“ streitig macht.¹² Inmitten der eigenen Hervorbringungen ist der Mensch im Umkreis der Großtechnik zum Fremdling geworden, zum geduldeten Sonderling, wo nicht gar zum ärgerlichen Störenfried. Beim Überqueren der Straße, beim Einnehmen von Medikamenten, bei irreversiblen großflächigen Stadtplanungen, im Cockpit eines Jumbojets: Irren ist nicht mehr nur menschlich, sondern heute vielfach auch tödlich. N u r menschlich, auf die Betonung kommt es an. Denn es gehört zum Menschen, und zwar nur zu ihm, sich selbst und seine Lebensverhältnisse durch Irrtumserfahrung zu bereichern und zu erweitern, d. h. es gibt so etwas wie ein Menschenrecht auf Irrtum. Bernd Guggenberger leitet daraus die Pflicht zur Erhaltung einer fehlerfreundlichen Umwelt ab. Was also im Sprichwort als Defizient erscheinen mag, ist eher als eine Auszeichnung zu interpretieren: „Allein der Mensch, und nur er, kann sich irren und dabei dazulernen.“ Irrtum ist indessen zur knappen Ressource geworden: Wir leben in einer Risikogesellschaft, in der nichts mehr riskiert werden darf, weil schon so viel riskiert worden ist. „Wir haben einen so hohen Sicherheitsbedarf, weil wir Risikopotentiale aufgebaut haben, die jede Vorstellung sprengen. Wir sind auf Gedeih und Verderb zur Zuverlässigkeit und Funktionstüchtigkeit verurteilt. Zur Produktivkraft wird der Irrtum ja nur dort, wo wir ihn nicht zu teuer bezahlen müssen. Der Irrtum, der uns viel oder im Extremfall alles kostet, ist heuristisch wertlos und didaktisch katastrophal. [. . .] Hier wird nicht das Recht gefordert, zwischen Pulverfässern mit offenem Feuer zu spielen, sondern das Recht auf eine Welt, die man mit einem Streichholz nicht in Brand stecken kann.“¹³ Wenn sich der Mensch — frei nach Odo Marquard — seit Beginn unserer Gattungsgeschichte „emporgeirrt“ hat, dann wollen die, die uns der Holzwege und Fehlgriffe berauben, nicht den Men-

schen aus Fleisch und Blut, „sondern den programmierten Automaten, der als Endprodukt der Neuzeit wirklich nichts Neues mehr entdecken kann“.¹⁴

V

„Man kann ja nie wissen!“ Über dem Grabspruch ist der Abguß einer Plastik von Kurt Schwitters zu sehen: „Herbstzeitlose“. Vielleicht hängt die ungebrochene Aktualität der Sentenz damit zusammen? Auf der Suche nach der *conditio humana* am Ausgang eines Jahrhunderts, in das sich die Gleichzeitigkeit von Eichmann und Maximilian Kolbe untillbar eingegraben hat, öffnet sich uns nicht der freundliche perspektivische Raum eines Ghirlandajo, wie wir denn auch gar nicht mehr so genau wissen, was für unsere Kinder und für unsere Schüler das beste sei. Eines aber wissen wir, und weil wir es wissen, wird es zu einer Aufgabe auch für die Musikdidaktik: Humanität wird heute weder zum Telos der Gesellschaft erhoben wie in der Vorstellung des *Regnum hominis* am Beginn der Neuzeit (Bacon), noch gilt die Grundüberzeugung uneingeschränkt, die sich von Platon bis Hegel durchgehalten hat, daß nämlich der Mensch sich erst verwirklicht, wenn er sich auf eine in seiner Vernunft angelegte Bestimmung hin transzendiert. Menschwerdung vollzieht sich vielmehr in einem offenen Spielraum, in dem Erziehung und freie Sinnstiftung am Werk sind. Für ihre inhaltliche Bestimmung gibt es weder empirische Befunde noch Muster. Humanität ist Aufgabe und Prozeß, der mit den Begriffen Bildung und Selbstfindung untrennbar verbunden ist, das immer wieder gefährdete Unternehmen des Individuums, ein Leben zu gestalten, das nicht verfehlt ist. Humanität in diesem relativen Sinn meint nicht Expansion, sondern zielt auf Verständigung mit seinesgleichen. Emanzipation, Entfremdung und Einsamkeit bezeichnen jene ambivalente Grundstruktur, die auch diesen Prozeß bestimmt. Das Humane läßt sich nur von seiner anthropologisch gegebenen Antinomie und Aporie her bestimmen. Aporetisch ist aber auch die Vorstellung eines glücklichen Lebens selbst, das ohne die Härte des Widerstandes, ohne die Bitternis des Verfehltens, die Wehmut des Unwiederbringlichen nicht gedacht werden kann. Das Humane weist nicht den Weg ins Paradies auf Erden, doch es weckt die Hoffnung auf Erleichterung der Bürde für die so rätselhafte und widersprüchliche Existenz. Es bleibt Wagnis und Experiment, zumal in einer

komplexen Gesellschaft, in der — mit Jürgen Habermas zu reden — „*die Person immer weiter vorgeschoben wird in ein immer dichteres Netz reziproker Schutzlosigkeiten und exponierter Schutzbedürftigkeiten. Humanität läßt sich als die Anstrengung verstehen, dieses unwahrscheinliche Netz nicht reißen zu lassen.*“¹⁵

Die Einsicht in den Verfall der Werte, den Verlust des Absoluten, die Antinomien des Glaubens und die Aporien des Humanum legt es nahe, sich an den Leuten im Märchen vom Krug mit dem Sprung ein Beispiel zu nehmen: Weil jeder weiß, daß der Krug einen Sprung hat, und weil sich alle darauf einstellen, hält er so lange. „*Man kann ja nie wissen!*“ In Schwitters' Spruch mischen sich Zweifel und Zuversicht, aber auch Zartheit und Entschiedenheit auf eine so ganz eigene Weise. Wie man damit leben kann, hat uns jener Sechsjährige vorgemacht, der nach der Fernsehübertragung der ersten Mondlandung sagte: „*Aber auf der anderen Seite sieht der Mond bestimmt aus, wie wir immer singen.*“ Ich nenne das „Hoffnung wider besseres Wissen“; und die steht auch der Musikdidaktik nicht übel an.

Anmerkungen

* Gekürzte Fassung.

- 1 Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1983, S. 94f.
- 2 Ders.: a.a.O., S. 86.
- 3 Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung, Stuttgart 1985.
- 4 Zit. nach Rumpf, H.: Sich die Welt unvertraut werden lassen. Hessischer Rundfunk (Ms), 23. 06. 1985.
- 5 Rumpf, H.: a.a.O.
- 6 Blumenberg, H.: Nachdenklichkeit, in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, Jb. 1980 (Zweite Lieferung), S. 57—61, hier S. 58.
- 7 Ders.: a.a.O., S. 57.
- 8 Ders.: a.a.O., S. 59.
- 9 Sklovskij, V.: Die Kunst als Verfahren, in: Striedter, J. (Hg.): Russischer Formalismus, München 1969, S. 3—35, hier S. 15.
- 10 Ders.: a.a.O.
- 11 Rumpf, H.: a.a.O. (s. Anm. 4).
- 12 Guggenberger, B.: Das Menschenrecht auf Irrtum. Anleitung zur Unvollkommenheit, München 1987.
- 13 Ders.: a.a.O., S. 15.

14 Ders.: a.a.O., S. 17.

15 Habermas, J.: Nachgeahmte Substantialität. Eine Auseinandersetzung mit Arnold Gehlen, in: Philosophisch-politische Profile, Frankfurt 1973, S. 200—221, hier S. 214.

Prof. Peter Becker
Ellernstraße 3
3000 Hannover

**Das Lied im NS-Widerstand
Ein Beitrag zur Rolle der Musik
in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern**

GISELA PROBST-EFFAH

Vor einigen Jahren wurde im Institut für Musikalische Volkskunde, das damals zur Pädagogischen Hochschule Rheinland, später zur Universität Düsseldorf gehörte, eine Forschungsarbeit zu dem Thema „Das Lied im NS-Widerstand“ durchgeführt. Ein Schwerpunkt dieser Arbeit sollte auf der Sammlung und Edition von Liedern liegen, die in den bisherigen Veröffentlichungen noch nicht erschienen waren. Es war außerdem das Ziel, den Kontext — die Bedingungen, „Lebensverhältnisse“ und Funktionen — dieser Lieder zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden Befragungen und Interviews eines ausgewählten Personenkreises durchgeführt, in Archiven dokumentarisches Material (z. B. Akten der Geheimen Staatspolizei) ausgewertet und literarische Quellen systematisch erschlossen.

In der Geschichtswissenschaft gab es in den vergangenen Jahrzehnten viele Diskussionen und Kontroversen um die Definition von „Widerstand“ gegen das nationalsozialistische Regime (Kershaw 1986, S. 779—798). In der BRD wurden — etwa im Unterschied zur DDR — bis in die sechziger Jahre nur die Aktionen der konservativen Eliten, die in dem Attentatsversuch des 20. Juli 1944 ihren Höhepunkt erreichten, als „Widerstand“ allgemein anerkannt. Erst während der sechziger Jahre begann man, sich auch mit den illegalen sozialistischen und kommunistischen Organisationen auseinanderzusetzen und dabei die bisherige Vorstellung von einem Widerstand „von oben“, d. h. ohne Beteiligung breiterer Bevölkerungskreise, zu revidieren. In den siebziger Jahren richteten Historiker ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf nicht organisierte, spontane oppositionelle Erscheinungsformen im Alltagsleben. In dieser Phase wurde Widerstand einmal definiert als *„jedes aktive oder passive Verhalten [. . .], das die Ablehnung des NS-Regimes oder eines Teilbereichs der NS-Ideologie erkennen läßt und mit gewissen Risiken verbunden war“* (Kershaw 1986, S. 782).

Die Wahrnehmung oppositionellen Verhaltens in verschiedenen Bevölkerungsschichten trug zwar zu einer Entmythologisierung des Widerstandes

und damit realitätsgerechteren Sichtweise bei, doch ergab sich eine neue Gefahr: Die Überbewertung nicht-systemkonformer Verhaltensweisen konnte ein verzerrtes, apologetisches Bild des deutschen Widerstands im Dritten Reich zur Folge haben. Es gibt seitdem die fragwürdige Tendenz, *„den Widerstandsbegriff so auszudehnen, daß er fast jedes Verhalten außer ausgesprochener Begeisterung für das Regime mit einschließt“* (Kershaw 1986, S. 783).

Für unsere Untersuchung des Anteils musikalischer Äußerungen am Widerstand gegen das NS-Regime war das erweiterte Verständnis von „Widerstand“ eine grundlegende Voraussetzung: Mit musikalischen Mitteln läßt sich ein politischer Umsturz nicht unmittelbar herbeiführen. Wenn auch vor einem inflationären Gebrauch des Begriffs gewarnt werden muß, so darf dennoch nicht verkannt werden, daß das nationalsozialistische Regime durch seinen totalitären Herrschaftsanspruch Verhalten und Aktionen in Widerstand verwandelte, *„die unter ‚normalen‘ Bedingungen — zum Beispiel unter den ‚symmetrischen‘ Herrschaftsbeziehungen einer Pluralistischen Demokratie — häufig überhaupt keine politische Bedeutung beanspruchen könnten“* (Kershaw 1986, S. 781).

Widerstand während des Dritten Reichs hatte abnorme Lebensbedingungen zur Voraussetzung. In den nationalsozialistischen Konzentrationslagern war diese allgemeine Abnormität ins Monströse gesteigert. Dort herrschte ein fast unvorstellbarer körperlicher, seelischer und geistiger Terror. Bereits der Versuch, trotz Hunger und Krankheiten zu überleben, richtete sich gegen die Absicht der SS, die Häftlinge zu liquidieren, und kann somit als Widerstand gelten.

Erst wo das materielle Überleben gelang, konnten sich Aktivitäten entfalten, die sich der Intention der Machthaber, ihre Gegner auch geistig und seelisch zu vernichten, widersetzten. Es gab viele Versuche der Häftlinge, ihre psychischen und geistigen Kräfte zu erhalten und zu stabilisieren: Sie veranstalteten — teils mit offizieller Genehmigung, größtenteils illegal — Vorträge, Diskussionen, Theateraufführungen, Konzerte, Schachzirkel u. a. Doch darf kein falsches Bild entstehen. *„Unter den Lebensbedingungen eines nationalsozialistischen Konzentrationslagers konnten sie nur einen sehr geringen Prozentsatz der Internierten erreichen“* (Langbein 1980, S. 341).

Eine Doppelrolle spielte die Musik: eine offizielle und eine inoffizielle. Im Lager Auschwitz-Birkenau gab es ein Orchester, das ausschließlich aus jungen Frauen bestand; es wurde in den letzten Jahren durch das Buch

von Fania Fénelon (*Das Mädchenorchester in Auschwitz*) bekannt. Seine Existenz verdankte es der Eitelkeit des Lagerkommandanten, der über ein gutes Orchester verfügen wollte.

Michel Borwicz hat einen der „Musikfreunde“ unter der SS porträtiert. „*Die Musik*“, so schwärmte der SS-Mann Blum in „menschlichen“ Augenblicken, „*ist die erhabenste der Künste. Die Kunst [. . .] veredelt die Menschen und verschönt das Leben. Ohne die Kunst würden die Menschen in wilde Tiere verwandelt.*“ Blum, ein ehemaliger Straßenmusikant, sprach gern von seiner „eigentlichen Berufung“. Seine bigotte Verehrung des „Wahren, Schönen und Guten“, Symptom eines gespaltenen Bewußtseins, hinderte ihn niemals daran, Häftlinge zu Tode zu foltern (Borwicz 1973, S. 119; dt. Übersetzung d. Verf.).

Musik selbst diente als Folterinstrument. Lagerorchester, in denen Gefangene zwangsweise musizierten, hatten u. a. die Aufgabe, Arbeitsantritte, Strafaktionen, auch öffentliche Hinrichtungen musikalisch zu „begleiten“. Die Musiker eines Blasorchesters im KZ Buchenwald mußten Tag für Tag bis zur körperlichen Erschöpfung Märsche spielen; viele unter ihnen starben an Kehlkopf- und Lungenkrankheiten (Lammel/Hofmeyer 1962, S. 72). Singen in der „Gemeinschaft“ war Pflicht. Wer dabei mangelnde „Inbrunst“ erkennen ließ, wurde mit Prügeln und Fußtritten traktiert. Trotz härtester Strafen nahmen die Häftlinge die ihnen oktroyierten Gesänge nicht widerspruchlos hin. Sie sangen absichtlich unrein und falsch, brüllten oder sangen zu leise (Lammel/Hofmeyer 1962, S. 33f.). Wer sich unbeobachtet fühlte, schwieg, bis ihn Schläge und Fußtritte zum Weiter-singen antrieben. Man sang am Ende einer Kolonne etwas anderes als an deren Spitze (Borwicz 1973, S. 111), oder man veränderte während des Singens den offiziellen, erlaubten Wortlaut und wechselte, sobald ein Spitzel auftauchte, schnell zum Originaltext über (Lammel/Hofmeyer 1962, S. 106f.; Lammel 1975, S. 80).

Um die Gefangenen zu verhöhnen, inszenierte die SS grausame Absurditäten. Zynisch ordnete sie das Singen von Liedern an, die inhaltlich der Realität in krassester Weise entgegengesetzt waren: Auf einem langen, erschöpfenden Marsch ins KZ Börgermoor wurde *Das Wandern ist des Müllers Lust* angestimmt (Langhoff 1947, S. 117). Nach stundenlangem Stehen auf dem Appellplatz ertönte auf Befehl: *Drum laßt uns singen und fröhlich sein!* (Sachsenhausenkomitee Westberlin, S. 2). Einen jüdischen Gefangenen schlug man brutal zusammen; nachdem man ihm eine Dornenkrone aufs Haupt gesetzt hatte, mußte er bis zur Bewußt-

losigkeit singen: *O Deutschland, hoch in Ehren* (Perk 1970, S. 14f.). Manches „unschuldige“ Lied erlangte in den Konzentrationslagern einen bössartigen, gehässigen Sinn und erinnert an sarkastische Parolen wie „*Arbeit macht frei*“ über dem Tor des KZ Dachau oder an das „*Herzlich willkommen*“, mit dem die Opfer des Vernichtungslagers Treblinka empfangen wurden. „*um die menschen im ungewissen über ihr schicksal zu lassen, hatte man einen ‚bahnhof‘ gebaut, mit einer richtigen fahrkarten- ausgabe. vor der ‚abreise‘ sollten sich alle häftlinge säubern. sie gingen über die rosenallee in das krematorium. die kinder wurden von ihren müttern getrennt. während dies geschah, ertönte eine melodie: ‚mutti, mutti, mutti, mutti, komm doch bald zurück‘*“ (Linde 1972, S. 18).

Die Häftlinge mußten Lager„hymnen“ verfassen. So entstand z. B. auf Befehl des SS-Führers Weißenborn das Sachsenhausen-Lied (*Wir schreiten fest im gleichen Schritt*), das eine Zeitlang nach jedem Abendappell angestimmt werden mußte, später jedoch verboten wurde (Sachsenhausenkomitee Westberlin, S. 4f.). Auf viele Lieder reagierte die SS widersprüchlich, z. B. auf das bekannte *Moorsoldaten*-Lied, das Häftlinge — in diesem Fall „freiwillig“ — anlässlich einer offiziellen Darbietung des „Zirkus Konzentrazani“ im Lager Börgermoor schrieben. Hanns Eisler nannte dieses Lied einmal ein „*getarntes revolutionäres Lied*“ (Eisler 1973, S. 275f.); es faszinierte sogar SS-Leute so sehr, daß sie Verbote umgingen.

Mancher oppositionelle Zug in den Liedern wurde von der SS nicht sofort oder niemals bemerkt. Verbote konnten u. a. durch bewußt unklare Formulierungen vermieden werden. Die folgende Strophe des Sachsenhausen-Liedes ist sowohl im oppositionellen Sinn als auch als Bekenntnis zur nationalsozialistischen „Bewegung“ interpretierbar:

*Was hinter uns, ist abgetan,
gewesen und verklungen.
Die Zukunft will den ganzen Mann,
ihr sei unser Lied gesungen.*
(Sachsenhausenkomitee Westberlin, S. 4)

Das Sachsenhausen-Lied ist die Kontrafaktur von *Die Bauern wollten Freie sein*, eines Liedes, das die Nationalsozialisten längst ihrem Repertoire einverleibt hatten (Scheller, S. 169). Mit Melodien aus dem nationalsozialistischen Bestand wurden manchmal oppositionelle Textinhalte getarnt. Das Lied *Wir sind Moorsoldaten, wir tragen das schwarze Kleid*

wurde „nach der Melodie eines faschistischen Liedes“ gesungen (Sachsenhausenkomitee Westberlin, S. 10). Gelegentlich geschah es, daß Lieder, die die Machthaber als ihren alleinigen Besitz betrachteten, mit ihrem originalen Wortlaut im oppositionellen Sinn verwendet wurden. Das *Lied vom guten Kameraden*, das bei keinem Parteitag der NSDAP, keiner Gefallenenehrung und „weltanschaulichen Feierstunde“ fehlen durfte, erklang in dem folgenden Fall aus Protest: Im Lager Esterwegen demonstrierten Häftlinge gegen einen Terrorprozeß in Köln, in dessen Verlauf sieben junge Arbeiter zum Tode verurteilt und mit dem Handbeil umgebracht wurden. „Alle, die an diesem und der Hinrichtung folgenden Tag ins Moor marschierten, waren von tiefem Haß erfüllt gegen die Mörder ihrer Brüder. Immer wieder erklang in den Kolonnen das Lied vom guten Kameraden [. . .] Mochte die Lagerleitung auch noch so toben und die Wachmannschaften auf uns einschlagen, unser Gesang erklang als Protest gegen den feigen Mord“ (Perk 1970, S. 69).

Viele Lieder aus den Konzentrationslagern irritieren durch ihren Optimismus: In fast stereotyper Weise wird nach der Darstellung von Not und Elend eine Zukunft in Freiheit und Glück beschworen:

*Wir wollen trotzdem „ja“ zum Leben sagen,
denn einmal kommt der Tag —
dann sind wir frei!*
(Lammel/Hofmeyer 1962, S. 75f.)

*Denn wir wissen, daß nach dieser Not
uns leuchtet hell das Morgenrot!*
(Lammel/Hofmeyer 1962, S. 19f.)

Sicherlich macht sich hier der Einfluß älterer Traditionen bemerkbar: der Arbeiter- und Revolutionslieder. Inmitten der KZ-Hölle kam zukunftsoptimistischen Wendungen jedoch eine besondere lebensrettende Bedeutung zu. „Wer nur auf der Suche nach Nahrung und auf der Flucht vor Prügeeln den grauen Lageralltag ohne jeden Hoffnungsschimmer durchleben mußte, war psychisch und physisch außerstande, dem allmächtig scheinenden Apparat Trotz zu bieten, in dem er gefangen ist“ (Langbein 1980, S. 60). Um die hermetisch abgeschlossene Welt der Konzentrationslager durchzustehen, durfte die gedankliche Beziehung zu einem normalen Leben nicht abreißen. Mit einem unbeirrbar erscheinenden Optimismus versuchte

man, gegen die lange Zeit mächtige Parole vom „Tausendjährigen Reich“ und dessen Unbesiegbarkeit seelische Kräfte zu aktivieren.

Die abnormen Lebensbedingungen spiegeln sich in irritierendster Weise in dem makabren „Humor“ mancher Lieder wider: *„Ich kriege einen Tritt in die Nieren und fühle mich wohl.“* *„Sechs Zähne spucke ich aus — der siebte rutscht in den Magen.“* *„Man schlägt mir die Nase ein — ich bin glücklich.“* *„Ich gehe mit Fräulein Tod zu Bett.“*¹ Die für uns schockierende, kaum verständliche „Komik“ solcher Textpassagen lag wohl in dem extremen Mißverhältnis zwischen einer brutalen Handlung und der Reaktion des Angegriffenen. Der Mißhandelte flüchtet sich in die unwirkliche Vorstellung, er sei gegenüber Schmerz und Folter immun, der Terrorapparat sei ihm gegenüber machtlos. In dieser Phantasie verliert die SS ihre scheinbare Omnipotenz. Sogar der Tod verwandelt sich in ein verführbares Fräulein . . .

Es gab auch mildere Formen des Humors. Wolfgang Langhoff beschreibt eine Szene des „Zirkus Konzentraxani“ im KZ Börgermoor: Zwei Clowns *„hatten den Spaten geschultert und zogen mit dem Lied, das uns allen zum Halse heraushing und das wir beim Ein- und Ausmarsch fast immer singen mußten: ‚Des Försters Töchterlein, tirallala, tirallala‘ in die Manege. Dann machten sie sich über die Abzählerei lustig. Der eine ließ den andern antreten und abzählen. Immer wieder mußte der Ärmste abzählen. Dann brüllte ihn sein Kamerad an: ‚Singen!‘ Und wieder sang er, schauderhaft falsch: ‚Der Vater schoß das Hirschelein — die Töchter schoß das Bürschelein, recht tief ins junge Herz hinein, tirallala!‘ Keiner unter den Zuschauern, der nicht merkte, was damit bezweckt war! Denn die ewige Antreterei und das Singenmüssen war uns allen verhaßt“* (Langhoff 1947, S. 178f.).

Der „Zirkus Konzentraxani“, eine der offiziell genehmigten kulturellen Darbietungen der Häftlinge, sollte die SS-Leute oberflächlich unterhalten: Die oben beschriebene Szene schien deren Auffassung, die Gefangenen seien lächerliche, verachtenswerte „Untermenschen“, zu bestätigen. Die Selbstkarikatur der Darsteller lenkte vom versteckt oppositionellen Sinn ab. Während sich die SS z. B. über die vermeintliche Unfähigkeit zu singen amüsierte, verstanden die zuschauenden Häftlinge sofort, daß diese Szene ihren Überdruß an den ihnen aufgezwungenen Gesängen, der sich oft in absichtlichem Falschsingen Luft machte, ausdrückte. Wenn die SS-Leute lachten, ohne den verborgenen Sinn zu verstehen, hatte man sie überlistet: Sie bewiesen damit ihre Unzulänglichkeit und schienen einige

Augenblicke lang weniger gefährlich. „*Es war alles andere als gemeinhin lustig. Eine Notwendigkeit war's: diese hilfreiche Macht des Lachens [. . .]; ein menschlicher Trieb, der nicht abzutöten war. Und dieses ‚bißchen‘ Lachen, ohne das man nicht leben, sondern nur krepieren kann [. . .], es lohnte den härtesten Einsatz*“ (Sachsenhausenkomitee Westberlin, S. 29).

Es fanden illegale Veranstaltungen statt, bei denen Organisatoren und Teilnehmer ihr Leben riskierten. Als Veranstaltungsorte wurden Räume bevorzugt, die die Lagerleitung aus Furcht vor ansteckenden Krankheiten mied (Sachsenhausenkomitee Westberlin, S. 27). Wolfgang Langhoff berichtet von einer heimlichen Feier zum sechzehnten Jahrestag der russischen Revolution. Während an Türen und Fenstern Aufpasser postiert waren, die die SS beobachteten, wurden die *Internationale* und *Brüder, zur Sonne, zur Freiheit* gesummt (Langhoff 1947, S. 238). Zu Weihnachten 1943 sangen Holländer ein historisches Lied über den Freiheitskampf ihres Landes, das mit den folgenden, auf die aktuelle Situation übertragbaren Worten schloß: „*Durchstecht den Deich, reißt auf die Schleusen, ersäuft die fremde Tyrannei*“ (Langbein 1980, S. 337). Es gab Chöre, die heimlich probten und bei illegalen Feiern auftraten: im Lager Sachsenhausen einen Chor der jüdischen Häftlinge (Sachsenhausenkomitee Westberlin, S. 24) und einen Chor tschechischer Studenten, die sich in Anlehnung an den Namen des amerikanischen Gefängnisses und an das Wort „singen“ humorvoll „*Sing-sing-boys*“ nannten (Sachsenhausenkomitee Westberlin, S. 26). 1940 gründete Rosebery d'Arguto, der ehemalige Leiter eines Neuköllner Arbeiterchors, im KZ Sachsenhausen einen Chor; Dirigent und Sänger wurden später nach Auschwitz-Birkenau deportiert und dort ermordet (Lammel/Hofmeyer 1962, S. 12; Linde 1972, S. 15). Die Instrumente der Musiziergruppen waren oft behelfsmäßig, etwa angefertigt aus Bratheringsdosen, Aluminiumbrotbüchsen, Holzschuhen (Lammel/Hofmeyer 1962, S. 12). In einer Atmosphäre von Angst, Gereiztheit, Wut und Verzweiflung trugen gemeinschaftliche Veranstaltungen dazu bei, die Einsamkeit zu überwinden, den Zusammenhalt zu festigen und das Selbstbewußtsein zu stärken. „*Es ist unglaublich, welche Kraft in unserem Gesang lag, wie er half, die Beziehungen in den unmenschlichen Verhältnissen und in der unmenschlichen Zeit menschlicher zu gestalten. Unsere Lieder wirkten wie Balsam auf unsere verwundeten Seelen*“ (Sachsenhausenkomitee Westberlin, S. 26).

Im Konzentrationslager Buchenwald führten Häftlinge Streichquartette

von Mozart, Haydn und Beethoven auf (Langbein 1980, S. 336). In einem Raum des Krankenreviers spielte dort nachts ein Streichquartett Kompositionen von Bach und Boccherini. Den schaurigen optischen Hintergrund bildeten präparierte Menschenköpfe, in Rahmen gespannte tätowierte Menschenhäute, präparierte durchschossene Herzen . . . Inmitten dieses Todesgrauens habe man manche glückliche Stunde verbracht.²

In der Entlausungsstation des Lagers Sachsenhausen wurde das F-Dur-Streichquartett von Antonin Dvořák geprobt, und ein Zuhörer erinnert sich: *„Nach den ersten Tönen dachte ich, ich hätte Fieber. Es lief mir heiß und kalt über den Rücken. Es war wie ein Traum [. . .]. In diesem grauen, trostlosen Raum so eine Musik! [. . .] Als ich dann zurück in meinen Block ging, wußte ich, daß ich niemals mehr so etwas Erhebendes hören würde“* (Sachsenhauserkomitee Westberlin, S. 27).

Die „Liebe“ zur Musik — ein in unserem „normalen“ Alltag durch viele Sonntagsreden abgenutztes Klischee — äußerte sich in den Konzentrationslagern in ungewohnter Intensität. Musik wurde zum geistigen und seelischen Refugium — sowohl für die Folterer als auch für deren Opfer. Im gespaltenen Bewußtsein perverser SS-Leute existierte das „Wahre, Schöne und Gute“ als trauriges Fragment einer mißverstandenen Tradition. In den Häftlingen jedoch vermochte Musik die Überzeugung zu festigen, *„daß das Schöne, das Humane im Menschen stärker, ja unbesiegbar ist“* (Sachsenhauserkomitee Westberlin, S. 27).

Welche Bedeutung kulturellen Aktivitäten bei der Abwehr drohender — lebensbedrohender — Demoralisation zukam, läßt besonders eindrucksvoll das Tagebuch des holländischen Journalisten, Kritikers, Essayisten und Übersetzers Nico Rost erkennen, das 1946 erstmals unter dem Titel *Goethe in Dachau* veröffentlicht wurde. „Der Autor“, schreibt Anna Seghers im Vorwort, *„der sein geistiges Leben auf den dialektischen Materialismus gegründet hat, beschreibt leidenschaftlich und feierlich den Triumph der Idee über die rohe Materie“* (Rost 1983, S. 7). Über den Alltag im Konzentrationslager Dachau teilt das Buch wenig mit; es enthält überwiegend Notizen zu der Literatur, mit der sich Rost während seiner Internierung beschäftigte. Seine literarischen Reflexionen verstand der Verfasser als ein Bollwerk gegen die unmenschliche Umgebung: *„[. . .] ich weigere mich — besonders in diesen Tagen — über Flecktyphus und Läuse, über Hunger und Kälte zu reden [. . .]. Ich versuche nun jeden Abend, besonders zwischen sechs und sieben, wenn der elektrische Strom ausgeschaltet ist, über das nachzudenken, was ich in den letzten Monaten gele-*

sen habe. Dabei bin ich für mich selber zu dem neuerlichen Ergebnis gekommen, daß die deutsche Romantik [. . .]“ (Rost 1983, S. 192). Während des Luftalarms bemüht er sich, an Herder zu denken (Rost 1983, S. 198), oder er lauscht einem Gesprächspartner, der, während draußen Bomben fallen, „wohl eine Stunde lang begeistert die Schönheiten der Kathedrale von Chartres“ preist (Rost 1983, S. 192). Rosts Konzentration auf eine Kunst-Welt und seine Weigerung, über die ihn umgebende Realität nachzudenken, trägt keine krankhaften Züge, gerät nicht außer Kontrolle; die Wirklichkeit bleibt in seinem Bewußtsein präsent: „Eine Flucht in die Literatur? Ich kann das nicht so genau analysieren, aber eines weiß ich: daß ich dadurch niemals die Wirklichkeit vergesse. Dafür sorgt sie übrigens auch selbst [. . .]“ (Rost 1983, S. 90).

Langbein erwähnt Frauen, die auf der Straße des Lagers Ravensbrück leise Gedichte rezitierten, über Bücher sprachen, die sie gelesen, über Theaterstücke, die sie gesehen hatten. „Sie trieben, wie einige von ihnen es selbst scherzhaft nannten, ‚Gehirnakrobatik‘. Sie wollten nicht stumpf und apathisch werden, sondern ihre geistigen Kräfte nutzen“ (Langbein 1980, S. 336).

In der *Schachnovelle* stellt Stefan Zweig die seelische Entwicklung eines Menschen unter dem Einfluß einer Isolationshaft dar. In der zermürbenden Einsamkeit des Gestapogefängnisses entdeckt Dr. B. das Schachspiel als Heilmittel gegen die erdrückende Monotonie des Raumes und der Zeit. Er gewinnt zunächst seine bereits erschütterte Denkfähigkeit und Sicherheit zurück. Die Flucht aus der Wirklichkeit, die unter den abnormen Lebensbedingungen „vernünftig“ und als Beweis hoher intellektueller Fähigkeiten erscheint, führt nach einiger Zeit zur gefährlichen Krise: Dr. B. steigert sich in eine „künstliche Schizophrenie“: Er spielt — immer besessener — Schachpartien gegen sich selbst, bis er das Orientierungsvermögen in seiner realen Umgebung verliert.

In der erdichteten Welt der *Schachnovelle* erscheint die Rückkehr in ein normales Leben noch möglich. In der grausamen Wirklichkeit der Konzentrationslager wurde die Schwelle zur Krankheit in vielen Fällen endgültig überschritten. In ihrem Tagebuch aus dem Lager Bergen-Belsen beschreibt Hanna Lévy-Hass den Ausbruch einer Psychose: Eine verzweifelte Mutter begann beim Tod ihrer zwei kleinen Töchter „Klagelieder zu singen, wozu sie mit unglaublicher Begabung Verse erfand, und leise, ganz leise mit den kleinen Leichen zu sprechen [. . .]. Jetzt aber schleppt sie sich mit unordentlichen Haaren umher, zieht ihre Fetzen nicht mehr aus,

ist schrecklich vernachlässigt, der Wahnsinn sitzt in ihren Augen“ (Lévy-Hass 1979, S. 49). Der Kontakt zur äußeren Umgebung ist gestört oder abgerissen, der Schutzwall gegen die Gefühle von Trauer, Angst, Verzweiflung und Hoffnungslosigkeit zusammengebrochen. Wo die Fähigkeit zu bewußtem Handeln ausgeschaltet ist, ist Widerstand nicht mehr möglich — vielleicht nur Gleichgültigkeit gegenüber den realen Ereignissen. Durch den polnischen Sänger Alex Kulisiewicz, der selbst im KZ Sachsenhausen inhaftiert war, wurde uns u. a. das folgende Lied überliefert:

*schwarz und stumm steht das krematorium,
die pforte der hölle mit haufen von leichen.
schlüpfrige, steife leichen schleppe ich —
ich ergraute über nacht.
da liegt mein söhnchen — mein söhnchen . . .
in die lippen hat es die kleinen fäustchen eingebissen.
wie kann ich DICH hier ins feuer werfen
mit deinen schönen goldenen löckchen . . .!?*

*lulle, lulle ein — mein söhnchen . . .
mein liebes söhnchen . . .*

*niederträchtige sonne, warum schweigst du?
ich habe doch alles genau gesehen:
sein köpfchen zerschmetterten sie
an der steinernen mauer . . .
in den himmel starren deine stillen äuglein
und noch weinen deine erkalteten tränen . . .
mein söhnchen . . .! überall, überall sehe ich blut!!
du lebstest doch nur drei kurze jahre . . .*

*lulle, lulle ein — mein söhnchen . . .
(ausführliche Fassung bei Linde 1972, S. 20)*

Der vierundzwanzigjährige Aron Liebeskind, der im Vernichtungslager Treblinka als Leichenträger arbeiten mußte, wurde gezwungen, den Tod seiner Frau und seines drei Jahre alten Sohnes mitanzusehen. „*über nacht versteckte er sein totes kind unter einem leichenhaufen, obwohl er genau wußte, daß er es am nächsten tag in das feuer werfen mußte. in derselben nacht schrieb er das ‚wiegenlied für meinen kleinen sohn im krematorium‘ — am folgenden morgen war er ergraut [. . .]. liebeskind, von hünenhafter gestalt, war nun innerlich gebrochen und halb verrückt. er suchte ständig wimmernd im staub nach seinem sohn*“ (Linde 1972, S. 18).

Anmerkungen

- 1 Zitate aus Liedern von Alex Kulisiewicz, die der polnische Sänger, selbst ehemaliger KZ-Häftling, „humoristisch“ nannte; zitiert nach einer Sendung des ZDF vom 17. 12. 1978 mit dem Titel *Sie gaben nicht auf*.
- 2 Bericht des tschechischen Häftlings Anton Weiser, zitiert nach Material zu Fragebogen Anti-NS-Lied Nr. 29 (dort ungenaue Quellenangabe).

Literatur

- Borwicz, M.: *Écrits des condamnés à mort sous l'occupation nazie (1939—1945)*, 1973.
- Eisler, H.: Bericht über die Entstehung eines Arbeiterliedes, in: Eisler: *Musik und Politik. Schriften 1924—1948*, textkritische Ausgabe von Günter Mayer, München 1973.
- Fénelon, F.: *Das Mädchenorchester in Auschwitz*, Frankfurt a.M. 1980.
- Kershaw, I.: „Widerstand ohne Volk?“ Dissens und Widerstand im Dritten Reich, in: Schmädeke, J./Steinbach, P. (Hg.): *Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Die deutsche Gesellschaft und der Widerstand gegen Hitler*, München 1986, S. 779—798.
- Kielar, W.: *Anus Mundi. Fünf Jahre Auschwitz*, Frankfurt a.M. 1979.
- Lammel, I.: *Das Arbeiterlied*, Leipzig 1975.
- Lammel, I./Hofmeyer, G. (Hg.): *Lieder aus den faschistischen Konzentrationslagern*, Leipzig 1962 (Das Lied — im Kampf geboren, H. 7).
- Langbein, H.: . . . nicht wie die Schafe zur Schlachtbank. Widerstand in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern 1938—1945, Frankfurt a. M. 1980.
- Langhoff, W.: *Die Moorsoldaten. 13 Monate KZ*, Berlin 1947.
- Leo, G.: *Feuerproben*, in: *Résistance. Erinnerungen deutscher Antifaschisten*, zusammengestellt und bearb. von Dora Schaul, Frankfurt a. M. 1975.
- Lévy-Hass, H.: *Vielleicht war das alles erst der Anfang. Tagebuch aus dem KZ Bergen-Belsen 1944—1945*, Berlin 1979.
- Linde, C. (Hg.): *KZ-Lieder. Eine Auswahl aus dem Repertoire des polnischen Sängers Alex Kulisiewicz, Sievershütten 1972*.
- Perk, W.: *Die Hölle im Moor*, Frankfurt a. M. 1970.
- Rost, N.: *Goethe in Dachau*, Frankfurt a. M. 1983.
- Sachsenhausenkomitee Westberlin (Hg.): . . . denn in uns zieht die Hoffnung mit. Lieder, gesungen im Konzentrationslager Sachsenhausen, Berlin (West) o. J.
- Scheller, Th. (Hg.): *Singend wollen wir marschieren. Liederbuch des Reichsarbeitsdienstes*, 2. Aufl. Potsdam o.J.
- Tuchel, J.: Selbstbehauptung und Widerstand in nationalsozialistischen Konzentrationslagern, in: Schmädeke, J./Steinbach, P. (Hg.): *Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Die deutsche Gesellschaft und der Widerstand gegen Hitler*, München 1986, S. 938—953.
- Zweig, St.: *Schachnovelle*, ungekürzte Ausgabe, Frankfurt a.M. 1974.

Dr. Gisela Probst-Effah
Merianweg 28
5024 Pulheim

Welche Rolle spielt die Musik bei den Rechtsextremisten in der Bundesrepublik Deutschland?

ERIKA FUNK-HENNIGS

Musik kann für unterschiedliche Ziele und Richtungen in Anspruch genommen werden und Menschenmassen beeinflussen. Diese Erkenntnis nutzten die Nationalsozialisten vor und nach dem 30. Januar 1933 für ihre Zwecke ebenso aus wie die Neofaschisten heute. Ob Musik jedoch die Funktion einer Randerscheinung, einer unterhaltenden Beigabe oder eines Mittels der Instrumentalisierung von politischer Gewalt zuzumessen ist, soll in Auseinandersetzung mit den rechtsextremistischen Strömungen in der Bundesrepublik untersucht werden.

Die Lektüre der Verfassungsschutzberichte der letzten Jahre sowie der einschlägigen Veröffentlichungen über Entstehung und Entwicklung des Rechtsextremismus in der BRD¹ erweckt den Eindruck, daß es sich hier lediglich um Splittergruppen handelt; ihre Ideologien seien zwar gefährlich, ihre extremen Ausschreitungen insgesamt jedoch als Randerscheinungen zu werten. Eine „Gefahr von rechts“ scheint es aufgrund dieser Kleinstgruppen, die zum Teil aus 50—100 Mitgliedern bestehen, in der BRD nicht zu geben. Seit dem Scheitern der NPD an der 5%-Hürde 1969 allerdings sind zunehmend gewalttätige Aktionen einzelner Rechtsextremisten zu beobachten: z. B. der Anschlag auf dem Oktoberfest am 26. 9. 1980 (verantwortlich war ein Mitglied der Wehrsportgruppe Hoffmann) oder die Ermordung des jüdischen Verlegers Schlomo Lewin und seiner Lebensgefährtin; bekannt sind darüber hinaus Überfälle auf bundeswehreigene Depots sowie die Ermordung eines Türkenjungen durch eine neofaschistische Jugendclique in Hamburg. Handelte es sich bei diesen Vorfällen um einzelne Gewaltaktionen, bedürfte es in unserem Kontext keiner Auseinandersetzung. Die Untersuchungen über neofaschistische Tendenzen und Aktivitäten in der BRD in den vergangenen zehn Jahren zeigen allerdings, daß wir diese terroristischen Aktionen in einen unmittelbaren Zusammenhang mit den neofaschistischen Organisationen stellen müssen. Hakenkreuzschmierereien in Schulen und Hochschulen, Judenwitze und diffamierende Lieder, neuerdings sogar Heimcomputerspiele² über KZ's und Judenvernichtung machen deutlich, daß eine neue Welle neonazistischen Gedankenguts die BRD überflutet.

Seit Mitte der siebziger Jahre sind im „rechten Lager“ in Auseinandersetzung mit dem Linksextremismus Bestrebungen zu beobachten, das Theoriedefizit der Rechten aufzuarbeiten und eine ideologische Strategie zu entwickeln, die als argumentative Grundlage für alle rechtsorientierten Gruppen dienen kann. Bei der Verbreitung ihrer Ideologie stützen sich die Rechtsextremisten auf Multiplikatoren wie etablierte Professoren, Politiker und Publizisten.³ Dabei ist zu beobachten, wie die Ideologie der „Neuen Rechten“ sich in unterschiedlicher Radikalität vom Rechtsextremismus und Konservatismus bis in die etablierten Parteien hinein erstreckt; als Funktion dieser Ideologie hebt Koelschitzky vor allem das gemeinsame Bestreben dieser Kreise hervor, *„unter allen Umständen das uneingeschränkte Privateigentum an den Produktionsmitteln zu erhalten und eine innenpolitische Formierung herbeizuführen, die es ermöglicht, den Kampf um die Neuaufteilung der Welt wieder aufzunehmen“*.⁴ Unter Ideologie soll im Sinne Horkheimers das hinter dem jeweiligen fortgeschrittenen Stand des wissenschaftlichen Bewußtseins zurückgebliebene bloße Meinen verstanden werden. Letzteres bedarf der ständigen Aufklärung, soll die Bevölkerung nicht einem wachsenden Verdummungsprozeß anheimfallen. Um diesem Prozeß auch im Hinblick auf die musikalischen Aktivitäten der Rechtsextremisten entgegensteuern zu können, sollen die ideologischen Positionen und Aktivitäten der Rechtsextremisten sowie ihre Organisationsformen in der BRD aufgearbeitet werden. Es erfolgt zunächst eine Erläuterung zu den Begriffen „Rechtsextremismus“, „Neofaschismus“ und „Neonazismus“. Bei der Darstellung der rechtsextremistischen Ideologien und Aktivitäten wird den musikalischen Aktivitäten besonderes Gewicht beigelegt. In einem letzten Schritt versuchen wir, den ideologischen Stellenwert der Musik innerhalb des rechtsextremistischen Lagers herauszuarbeiten und damit gerade im Hinblick auf die musikalischen Aktivitäten neofaschistischer Jugendgruppen deutlich zu machen, daß die Musikpädagogen gegenüber den Verdummungsversuchen noch große Aufklärungsarbeit zu leisten haben.

I. Charakteristika des Rechtsextremismus, Neofaschismus und Neonazismus

Die rechtsextremistischen Strömungen in der BRD haben trotz unterschiedlicher Präsentation gemeinsame Grundelemente, die den eigentli-

- chen ideologischen Kern ausmachen. Sie sind gekennzeichnet durch
- einen Biologismus sozialdarwinistischer Prägung,
 - einen Ethnopluralismus (verkappten Rassismus),
 - eine Volksgemeinschaftsideologie, verbunden mit völkischem Selbstbewußtsein und Volkstumspflege,
 - einen ausgeprägten Nationalismus,
 - ein autoritäres Führer-Gefolgschafts-Prinzip, verbunden mit einer entsprechenden Charakter- und Triebstruktur,
 - einen Hang zum Militarismus (vgl. Wehrsportgruppe Hoffmann),
 - einen Antikapitalismus (Propagierung des 3. Weges: Blaue Adler Jugend), er richtet sich gegen den kapitalistischen Materialismus,
 - einen wirren, unreflektierten Antikommunismus oder, wie sie es auch nennen, Antimarxismus.

Geschichtsrevisionismus und Sündenbockphilosophie ergeben sich notwendig aus der Kontinuität zwischen der nationalsozialistischen Herrschaft und dem Verständnis der Neofaschisten. Nach Ansicht der Rechtsextremisten gewinnt der einzelne Wert und Würde aus der Zugehörigkeit zu seinem Volk, seiner Nation oder seiner Rasse. Die Volksgemeinschaft bildet den absoluten politischen Grundwert. Völker und Nationen bringen unterschiedliche Menschentypen hervor, die aufgrund ihrer Rassenzugehörigkeit in hochwertige und minderwertige Gruppen aufgeteilt werden. Eigene Nation und eigene Rasse gelten selbstverständlich als höherwertig. Ebenso kommt ihnen auch das „Recht des Stärkeren“ zu, das als Kriterium für den geistig-kulturellen Wert des Menschen angesehen wird.⁵ Aus dieser sozialdarwinistischen Formel wird der Führungsanspruch gegenüber anderen Völkern und Nationen abgeleitet. Das Führer-Gefolgschafts-Prinzip richtet sich gegen den Gleichheitsgedanken, infolgedessen sind die Rechtsextremisten antimarxistisch, antigewerkschaftlich und antiparlamentarisch orientiert. Die gegenwärtige Krise der kapitalistischen Staaten erscheint als Ergebnis der Mißachtung der völkischen Natur- und Entwicklungsgesetze, was zur „Überfremdung“ unserer Nation geführt haben soll. Fremdenhaß und Ausländerfeindlichkeit sind die logische Konsequenz dieser reduzierten Denkweise.

Die bisher aufgezeigten Merkmale machen deutlich, daß der Rechtsextremismus sich in keiner Weise von dem Faschismus der Nationalsozialisten unterscheidet. Daher werden in der neueren Literatur die Begriffe Neofaschismus und Neonazismus synonym verwendet.

Neu ist das Interesse für ökologische Fragen, die im Zusammenhang mit

Begriffen wie Volksgemeinschaft, Rückbesinnung auf Volk und Nation, Erhaltung der biologischen Substanz des Volkes gesehen werden müssen. „Das wachsende Fressen bei sinkender Moral ist dem entfremdeten Massenmenschen zum Verhängnis geworden. Das ICH muß wieder ein WIR sein können, muß den solidarischen Lebenszusammenhang mit der Natur als Existenzbedingung begriffen haben. Dem demokratischen Staat müssen wieder die sittlichen Gemeinschaftswerte, die solidargemeinschaftlichen Fundamente der Familie, der Volksgruppe und des Volkes zurückgegeben werden.“⁶

Unterschiede zwischen dem Faschismus nationalsozialistischer Prägung und dem Neofaschismus bestehen lediglich in der Organisationsform. Während die Nationalsozialisten ihre straffe Organisation auf die Einheitspartei der NSDAP gründeten, stoßen wir bei den Rechtsextremisten auf viele Splittergruppen, die in sich ebenfalls straff organisiert sind. Die ständigen Spaltungen und Neugruppierungen sind nicht Ausdruck der Zerstrittenheit und Bedeutungslosigkeit der Rechtsextremisten⁷, sondern typisch für eine spezifische Arbeitsteilung und einen um sich greifenden Klärungs- und Diskussionsprozeß innerhalb des gesamten rechten Spektrums.⁸ Zwei Hauptgruppierungen können im wesentlichen unterschieden werden:

- a) die an traditionelle völkische und rassistische Vorstellungen anknüpfende „Alte Rechte“ (z. B. NPD, Nationalfreiheitliche, Soldatenverbände, HIAG) einschließlich der nach dem Führerprinzip organisierten Neonazis (z. B. Wehrsportgruppe Hoffmann, FAP, Wiking-Jugend),
- b) die auf einen europäischen Nationalismus und Ethnopluralismus ausgerichteten „Neuen Rechten“ (z. B. Sache des Volkes/Nationalrevolutionäre Aufbauorganisation [SdV/NRAO], Aktion Neue Rechte [ANR]).

Im Unterschied zu der „Alten Rechten“, die an einer großdeutschen Lösung interessiert ist, orientiert sich der Nationalismusgedanke bei den „Neuen Rechten“ auf eine großeuropäische Perspektive, die durch „Rückbesinnung auf die völkische Identität“ und das gemeinsame „indogermanische Erbe“ als einzige Möglichkeit angesehen wird, sich von der Fremdherrschaft durch die USA und die UdSSR zu befreien.⁹ Während die „Alte Rechte“ die rassistische Terminologie der Nationalsozialisten beibehält, plädieren die „Neuen Rechten“ für einen „Ethnopluralismus“, der die Völker in ihre eigenen angestammten Territorien verweist, also eine Apartheitspolitik versteckter Art. Daß der Einfluß der „Neuen Rech-

ten“ auf die Meinungsbildung im Volk nicht zu unterschätzen ist, zeigen die Veröffentlichungen des 1981 wieder neu konstituierten Thule-Seminars¹⁰, die propagieren, daß eine deutsche Zukunft ohne völkisches Identitätsbewußtsein, ohne rassisches Bewußtsein, ohne das Führerprinzip und hierarchisch gegliederte Gesellschaftsstruktur nicht denkbar ist. In diesen Aussagen treffen sich „Alte Rechte“ und „Neue Rechte“. Wie Rituale, Stile und politischer Jargon einzelner Splittergruppen aussehen, soll im folgenden kurz skizziert werden.

II. Organisationsformen der Rechtsextremisten

Da die Aufzählung aller Splittergruppen in diesem Rahmen zu weit führen würde, beschränke ich mich bei der Darstellung auf die bekanntesten Organisationen.

II.1.1 Die NPD

In ihrer Gründungsphase 1964 stellt sich die NPD als Sammelbecken rechtsextremer Gruppierungen dar, das sich z. T. aus der NSDAP des Dritten Reiches speiste. Die erste spürbare Wirtschaftskrise 1966/67 führte zu einem gesellschaftlichen Rechtsruck, der der NPD 1968 in Baden-Württemberg 9,8% bei den Landtagswahlen bescherte. Auf dem Höhepunkt ihrer parlamentarischen Erfolge verzeichnete die Partei 61 Landtagsabgeordnete und 183 Mandatsträger. 1969 scheiterte die NPD mit 4,3% nur knapp an der 5%-Hürde. Der vorübergehend wieder einsetzende wirtschaftliche Aufschwung sowie die Demonstrationen der linken Studentebewegung verhinderten ein weiteres Anwachsen der NPD-Mitgliederzahl. Die Partei zersplitterte sich, einige wanderten zur CDU/CSU ab, andere organisierten sich bei militanteren neonazistischen Gruppen wie der Wehrsportgruppe Hoffmann und den NSDAP-Nachfolgeorganisationen etc. 1971 wurde der Parteivorsitzende v. Thadden von Martin Mußnug abgelöst, der auch heute noch der Partei vorsitzt. Die Mitgliederzahl beläuft sich laut Verfassungsschutzbericht 1986 auf ca. 6.100 Mitglieder (nach eigenen Angaben auf 10.000). Ihren politischen Schwerpunkt sieht die Partei in einer Volksgemeinschaftsideologie mit rassistischem Unterton: Sie vertritt einen nationalistischen Neutralismus zwischen Ost und

West, will nach ihren eigenen Worten so den Frieden sichern. „*Unser Wille ist es, die lebensbedrohlichen Gefahren mutig abzuwehren und das Lebensrecht unseres Volkes zu bewahren. Eine dauerhafte Friedensordnung für Europa ist nur durch die Auflösung der Konfrontationslinie mitten durch Deutschland und Europa möglich. Voraussetzung hierfür ist die Einheit Deutschlands und die Auflösung der bestehenden Blocksysteme.*“¹¹ Lassen Programmäußerungen über „soziale Sicherheit und Gerechtigkeit in nationaler Solidarität“ und Themen wie „Lebens- und Umweltschutz“ im ersten Augenblick keine rechtsextremistischen Gedanken aufkommen, so wird beim aufmerksamen Lesen der Lektüre ein faschistischer Tenor deutlich: „*Der innere Frieden wird durch den Massenzustrom von Ausländern gefährdet — also Ausländerstopp.*“ Außerdem: „*Wir Nationaldemokraten bekennen uns zur Vielfalt des Lebens und [. . .] zur Anerkennung und Achtung vor der natürlichen Ungleichheit der Menschen.*“ Laut Aussagen des Parteiführers Mußnug setzt sich die NPD heute zum Ziel, „*die Ost- und Bekenntnisostdeutschen*“, die „*enttäuschten Wendewähler*“, die „*Lebensschützer und Heimmattreuen*“ und vor allem „*alle Jugendlichen, die von Demutsgesten und Vergangenheitsbewältigung angewidert sind*“, zu sammeln und anzuführen.¹²

Folgende Schlagworte sind kennzeichnend für die NPD:

- Ausländerfeindlichkeit
- Nationalismus
- Heimmattreue (Anspruch auf die ehemaligen Ostgebiete)
- Volksgemeinschaft (Volksgesundheit)
- Rassenunterschiede
- Wehrdienst ist Ehrendienst
- Antiamerikanismus
- Antikapitalismus

II.1.2 Die Jungen Nationaldemokraten

Die Jugendorganisation der NPD, die „Jungen Nationaldemokraten“ (JN), vertritt militantere Ansichten als die ältere Generation und scheut bei Demonstrationen auch vor der Benutzung von Schlagstöcken nicht zurück.¹³ Sie versucht, Einfluß auf die Skinhead-Szene und Fußballfanclubs zu nehmen und deren Gewaltpotential für ihre Interessen zu nutzen. Allerdings sind die Rekrutierungserfolge, die auch von anderen neofaschisti-

schen Gruppen gestützt werden, gering, da der überwiegende Teil der Jugendlichen es ablehnt, sich der rigiden Disziplin der neofaschistischen Organisationen zu unterwerfen. Faller weist darauf hin, daß die eigentliche Gefahr zur Zeit darin besteht, „daß Skins, Fußballfans oder auch manche Streetgangs sich in besonders zugespitzten Situationen an Aktionen der FAP und anderen Gruppen beteiligen und als Schlägertruppe eingesetzt werden [. . .]“¹⁴

Im Umfeld der NPD agieren weitere Organisationen wie der „Bund Heimmattreuer Jugend“ oder die „Bürgerinitiative Ausländerstopp“. Die JN stehen der Ökologiebewegung nahe, wie sich aus dem „Ökologischen Manifest“ ablesen läßt. Allerdings werden hier wie bei den „Neuen Rechten“ Umwelt- und Lebensschutz miteinander verklammert. „Ökologie bezieht sich nicht nur auf die natürliche Umwelt, sondern auch auf die soziale, volkspolitische.“¹⁵ Hieraus resultiert die Forderung nach der Reinerhaltung des deutschen Volkes und nach der Rückführung der Ausländer in deren Heimatländer.

Die JN fungiert seit den siebziger Jahren häufig als „Durchlauferhitzer“ für Jugendliche, die später zu dem harten Kern der neonazistischen Gruppen abwandern.¹⁶

Das akademische Pendant zu den JN ist der Nationaldemokratische Hochschulbund (NHB), der sich in München, Erlangen und Saarbrücken und neuerdings Köln/Wuppertal etabliert hat.

II.1.3 Die National-Freiheitlichen

Die „National-Freiheitlichen“ unter der Leitung des Münchener Zeitungsverlegers Dr. Gerhard Frey orientieren sich weitgehend an tagespolitischen Ereignissen, zu denen in den Zeitschriften *Deutsche National-Zeitung* und *Deutscher Anzeiger* entsprechend Stellung bezogen wird. Die historische Wahrheit wird dabei häufig geleugnet, zum Beispiel in folgender Form: „Die Alleinschuldthese gegen Deutschland ist ein politisches Propagandamärchen und keine historische Wahrheit.“¹⁷ Ausländerfeindlichkeit einerseits, Heldenverehrung, Soldatentum und Militarismus andererseits sind die immer wiederkehrenden Diskussionspunkte.

II.1.4 Die Deutsche Volksunion

Die mitgliederstärkste Organisation des deutschen Rechtsextremismus ist die Deutsche Volksunion (DVU) mit über 12.000 Mitgliedern. Auch sie wird von Dr. Frey gestützt und vollzieht ihre politischen Aktivitäten auf einer Reihe von Kundgebungen und Vortragsreihen sowie Agitationskampagnen in der Presse. Die Leugnung der Kriegsschuld ist eines der beliebtesten Themen.

II.1.5 Die „Freiheitliche Deutsche Arbeiterpartei“ (FAP)

Die „Freiheitliche deutsche Arbeiterpartei“ (FAP) wurde 1979 von dem ehemaligen HJ-Führer Martin Pape gegründet und blieb in den ersten vier Jahren so gut wie unbekannt. Nach dem Verbot der ANS/NA (Aktionsfront Nationaler Sozialisten/Nationale Aktivisten) erfolgte eine Unterwanderung der FAP, so daß diese Partei mittlerweile durch den aggressivsten Teil der Neonazis vertreten ist. Die enge Verzahnung der Wiking-Jugend mit den Anhängern von Kühnen (ANS/NA) führte dazu, daß die Wiking-Jugend inzwischen als Jugendverband der FAP angesehen werden kann. Terror gegen die Linken und Ausländer bildet eine der Hauptfunktionen dieser Aktivisten. Kühnen, ehemaliger Bundeswehrleutnant und Begründer einer der militantesten Gruppen der Neonazis, in seinen Kreisen als „Führer“ titulierte, begründet diese Einschüchterungstaktik gegenüber Gegnern der Nazis: *„Unser Traum ist eine Art europäische SA, deren Aktivisten als politische Soldaten des Nationalsozialismus die Straßen freikämpfen und die feindlichen Anschauungen und Organisationen niederringen, bis schließlich die Europäische Revolution Wirklichkeit wird und in einer neuen und besseren Ordnung endet [. . .] Vorwärts im Geiste der SA.“*¹⁸ Schlagworte dieser Partei sind u. a.:

- Ausländer raus!
- Volksgemeinschaft (Familie als Keimzelle des Volkes)
- Umweltschutz als notwendige Voraussetzung zur Gesunderhaltung von Natur und Mensch
- Gesamtdeutschland — großdeutsches Reich
- Volksgemeinschaft — Volkssport
- Ungleichheit der Völker
- Kriegsschuldlüge

II.2 Die NSDAP/AO

Die NSDAP/AO-Auslands- und Aufbauorganisation unterhält mehrere Stützpunkte in der BRD, die als Anlaufstelle für das aus den USA durch Gary Rex Lauck versandte Agitationsmaterial gelten. Neben Plakataktionen und Flugblättern mit neonazistischen Parolen erscheint vierteljährlich der *NS-Kampfruf*. Hierin veröffentlicht Kühnen seit Ende 1983 als Artikelfolge das in seiner Haft verfaßte Manuskript *Die zweite Revolution*.¹⁹

II.3 Rechtsextremistische Jugendorganisationen

In der BRD existieren zur Zeit ca. acht rechtsextremistische Jugend- und Studentengruppen mit etwa 1.150 Mitgliedern.²⁰ Besonders treten die Jungen Nationaldemokraten, die Wiking-Jugend und der „Bund Heimattreuer Jugend“ hervor. Sportliche Veranstaltungen, Zelt- und Lagerfeuerromantik werden bewußt als Lockmittel zur politischen Indoktrination der jüngeren Mitglieder eingesetzt.

Ansprechpartner für neofaschistische Organisationen sind vorrangig Arbeiterkinder, die nicht gelernt haben, ihre Interessen zu artikulieren, also Jugendliche, die vorwiegend emotional reagieren. Michael Kühnen, von dem bereits mehrfach die Rede war, rekrutiert seinen Nachwuchs bewußt aus geistig anspruchslosen Jugendlichen, die gefühlsmäßig leicht zu beeinflussen sind. *„Wir sprechen innerhalb dieser Jugend verständlicherweise die an, die besonders wenig zu verlieren haben und die ein besonders hohes Maß an Unzufriedenheit mit den gegenwärtigen Lebensumständen haben. Ob es sich nun um soziale [. . .] Benachteiligung [. . .] oder ob es sich um persönliche Probleme handelt, etwa die Frage der Geborgenheit und [. . .] der Wunsch eben, in einer Gemeinschaft zu leben, [. . .] das hat natürlich auch Konsequenzen [. . .]. Es kommt als zweites noch hinzu, daß wir hauptsächlich die Arbeiterjugend ansprechen, [. . .] hauptsächlich also [. . .] junge Menschen ansprechen, die nicht in der Lage sind, sich zu artikulieren, auszudrücken und sich so klar zu machen, was sie eigentlich wollen [. . .], also wie z. B. die linken Gruppen, die [. . .] mehr die Intellektuellen (Denker) ansprechen. Bei uns beruht eben sehr viel auf der [. . .] gefühlsmäßigen Durchdringung, auf dem gefühlsmäßigen Lernen als auf dem rationalen verstandesmäßigen Lernen [. . .].“*²¹

II.3.1 Die Wiking-Jugend

Die Wiking-Jugend steht seit einigen Jahren als Jugendorganisation der FAP in enger Verbindung zu Kühnen. Auch über die Aktivisten der inzwischen verbotenen ANS/NA, die bei der Wiking-Jugend Unterschlupf fanden, ergab sich ein enger Kontakt zu der militantesten Gruppe der Neofaschisten. Die 1952 als neofaschistische Jugendorganisation gegründete Wiking-Jugend (WJ) knüpft an die Tradition der ehemaligen 5. SS-Panzerdivision „Wiking“ an. Sie vertritt eine Europa-Konzeption auf völkischer Basis: „*Nordland, das ist der geschlossene Lebensraum der Völker germanischer Herkunft in Nord- und Mitteleuropa.*“²² Die Hitlerjugend gilt der Wiking-Jugend als Vorbild für ihre gesamte organisatorische Arbeit. Dies betrifft sowohl die straffen Disziplinierungsprozesse als auch die Verwendung von Organisationssymbolen und Ritualen. Die von der Wiking-Jugend verwendete Fahne ist mit einer Odals-Rune geschmückt, die Grußformel lautet: „*Nordland heil!*“ Für Mädchen und Jungen ist eine besondere Uniform vorgeschrieben. Der Bundessitz ist in Stolberg bei Aachen, geleitet wird er von dem WJ-Bundesführer Wolfgang Narath. Die Mitgliederzahl schwankt zwischen 400 und 600 Personen. Sommer- und Winterlager sowie Veranstaltungen an germanischen Kultstätten und Kulttagen (Sonnenwendfeier, Wintersonnenwende, Kriegsgräberfahrten etc.) prägen das Leben der WJ, deren Aktivitäten durch Betonung sportlicher Wettkämpfe, Schießwettkampf mit Leistungsmarsch, die paramilitärischen Charakter annehmen, Volkstanzwettbewerb, Instrumental- und Singwettstreite gekennzeichnet sind.²³ Verbunden mit diesen Veranstaltungen sind politische Schulungen.

Das politische Selbstverständnis der WJ lässt sich mit folgenden Schlagworten umschreiben:

- Nordlandideologie
- Gemeinschaft
- Rassismus
- Ausländerfeindlichkeit
- großdeutsches Reich (Rückgewinnung der ehemaligen ostdeutschen Gebiete)
- Antimarxismus
- Soldatentum

Entsprechend der Nordlandideologie unterhält die WJ viele Kontakte zu ausländischen Gruppen, z. B. in Flamen, Dänemark, Norwegen etc.

II.3.2 Der „Bund Heimattreuer Jugend“ (BHJ)

Der BHJ taucht in den Verfassungsschutzberichten unter dem Stichwort „Rechtsextremismus“ nicht auf, da diese Organisation nicht durch militante Verhaltensweisen auffällig wird. Der BHJ, 1962 gegründet, knüpft an der bündischen Jugendbewegung vor 1933 an und verbindet seine weltanschaulich-politische Tätigkeit mit deutschnationalem und völkischem Gedankengut. Gemeinsames Symbol ist die Odalsrune, „*die Bauernrune als Symbol für Hof und Herd*“, „*das Zeichen der jungen Kämpfer der nationalen Jugend für Heimat und Volk*“.²⁴ Ansprechpartner sind Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 6 und 26 Jahren. Die Mitgliederzahl bewegt sich zwischen 500 und 1000 Personen. Sommerlager, Winterlager und Heimabende bilden die Grundlage für die pfadfinderähnlichen Aktivitäten des BHJ. Im Mittelpunkt steht das „*gelebte Erlebnis der Romantik*“²⁵, das in Lagerfeuern, Volkstänzen, Geländespielen, Singen, Musizieren, Sport, Kartenkunde, Fahنشwingen, Fanfarenzügen etc. seinen Ausdruck findet. Der weltanschaulichen Schulung dienen z. B. Seminare über Marxismus, Geschichte und Entwicklungshilfe.

Der BHJ stellt sich dar als eine Jugend, „*die nach besseren Wegen sucht [. . .] die bereit ist, sich in eine frohe Gemeinschaft einzuordnen, um höheren Idealen zu dienen [. . .]. Weil wir nicht wollen, daß die Zukunft unseres Volkes in Rauschgift, Alkohol und Nikotin endet, führen wir einen bewußten Kampf gegen eine geistige und seelische Zersetzung. Wir wissen, daß Jugend gefordert werden will, um einer tödlichen Langeweile zu entfliehen.*“²⁶

Klingt diese Selbstdarstellung eher harmlos, darf jedoch nicht übersehen werden, daß der BHJ mit der Wiking-Jugend bis 1976 gemeinsame Pfingsttreffen veranstaltete. Obwohl er sich 1978 bewußt von den neonazistischen Aktionen der Wiking-Jugend distanzierte, muß dem BHJ, wenn wir die politischen Anschauungen näher analysieren, ebenfalls eine rechtsextreme Ideologie unterstellt werden. Wesentliche Merkmale seiner politischen Weltanschauung sind:

- Gemeinschaftserlebnis
- Kameradschaft—Führertyp
- Großdeutsches Reich—Nationalsozialismus
- biologischer Irrationalismus sozialdarwinistischer Prägung

Jugendliche werden über auf verschiedenen Veranstaltungstypen hergestellte Gemeinschaftserlebnisse auf Begriffe eingeschworen wie Gemein-

schaftserlebnis, Kameradschaft, Volk, Echtheit, Ursprünglichkeit, sinnerfülltes Leben, Autorität, Heimat, Treue zum Vaterland.²⁷

Die Analyse der Ideologien der einzelnen Gruppen beweist, daß es sich um eine einzige in allen Organisationen anzutreffende neonazistische Ideologie handelt; unterschiedlich sind allenfalls die sich an den verschiedenen Adressaten orientierenden Schwerpunkte.

III. Musikalische Aktivitäten der Rechtsextremisten

Bevor ich in die Diskussion der unterschiedlichen musikalischen Materialien einsteige, möchte ich vorausschicken, daß es heute aufgrund der Abkapselungsstrategien der Neofaschisten so gut wie unmöglich ist, an gruppeninterne Materialien heranzukommen. Die Neonazis wissen, daß verfassungsfeindliche Schriften, Platten, Bücher etc. vom Staat konfisziert und auf den Index gesetzt werden. Infolgedessen haben sie zu ihrem eigenen Schutz eine doppelte Kommunikationsstruktur entwickelt, d. h. Materialien, die der öffentlichen Selbstdarstellung dienen, und Materialien, die in den Lagern gelesen und gesungen werden, deren Struktur und Inhalt aber aus gegebenem Grund nicht nach außen dringen darf. Dieser Tatbestand hat natürlich entsprechende Auswirkungen auf die Auswahl des hier vorzustellenden Materials. Während ich bei BHJ, Wiking-Jugend, Jungen Nationaldemokraten, der DVU und den Gruppen um Dr. Frey und den Soldatenverbänden auf publiziertes Material wie Liederbücher und Schallplatten zurückgreifen kann, ist es mir auf der anderen Seite nur in Ausnahmefällen über ‚teilnehmende Beobachter‘ gelungen, internes Liedgut zu erhalten. Das musikalische Material der Rechtsextremisten beschränkt sich weitgehend auf Lieder, Märsche und Volkstanzmusik. Die mir zugänglichen Liederbücher *Lieder, die wir einst sangen* (der ehemaligen Waffen-SS), BHJ-Liederbuch, *Wir singen—wij zingen* (der Wiking-Jugend), *Mit Rucksack und Klampfe* (empfohlen in der DWZ) enthalten ein Repertoire, das grob umrissen in folgende Sparten eingeteilt werden kann:

- Nationale Lieder einschließlich Hymnen
- Heimatlieder einschließlich solcher ehemaliger deutscher Provinzen
- Soldatenlieder
- Fahnenlieder

- Fahrten- und Wanderlieder
- Lieder im Tages- und Jahreskreislauf.

Die angesprochenen Bereiche finden schwerpunktmäßig unterschiedliche Vertiefung in den einzelnen Liederbüchern.²⁸ So enthält das BHJ-Liederbuch in Anlehnung an die Bündische Jugend vorwiegend Liedgut des 20. Jahrhunderts, allerdings mehrheitlich Liedgut der Hitlerjugend. Das Liederbuch der Waffen-SS mißt dem Soldatenlied einen größeren Stellenwert bei, was auch aus dem Vorwort hervorgeht: *„Das Liedgut eines Volkes ist Ausdruck seiner Lebenshaltung. Das deutsche Volks ist eines der sangesfreudigsten, sein Liedschatz besonders vielgestaltig [. . .]. Das Soldatenlied hat daran starken Anteil, ist es doch ein Stück Soldatenleben. Es ruft Erinnerungen wach an die Kameradschaft, an Heimat und Familie, an Soldatenliebe und Soldatentod. Besonders jeder, der einmal den Soldatenrock getragen hat, weiß um die Kraft des Soldatenliedes.“*²⁹ Ich werde im folgenden das Liedgut der verschiedenen Organisationen im Hinblick auf ihre Gemeinsamkeiten darstellen und versuchen zu zeigen, welche Strategien sich mit dem Einsatz gerade dieser Auswahl verbinden. Die Tatsache, daß bei allen verfügbaren Liederbüchern rechtsextremistischer Gruppen bestimmte Lieder wieder auftauchen, führt uns zu der ersten wesentlichen Überlegung, die das Singen dieser Lieder damals wie heute als eine Funktion der Stabilisierung der Gemeinschaft erklärt. *„Die Wünsche und Interessen sollen aufgehen, verschwinden, sich deformieren in einem höheren Zweck, der als Selbstzweck dargestellt wird: Gemeinschaft, Gemeinwohl, Zivilisation, Volk, Deutschland, FDGO usw. Gemeinschaftsgesänge überwältigen uns mit Gefühlen zu solchen Selbstzwecken, weil das Singen normalerweise wenig mit Denken zu tun hat. Nicht zufällig ist der Liedschatz der protestierenden Jugendbewegung heute sowohl bei den Schulmusikern wie den staatsrechtlich orientierten Schlagerstars (Heino) im Repertoire, war den Nazis nützlich, ebenso wie allen Verbänden, die versuchen, Jugendliche zu gemeinschaftsbewußten Untertanen zu erziehen.“*³⁰

III.1 Musik als Ausdruck deutscher nationalistischer Gesinnung

In welche Richtung die konformierende, Gesinnung prägende Wirkung gehen soll, läßt sich an Liedern ablesen, denen innerhalb der einzelnen

Organisationen besondere Bedeutung zukommt. An erster Stelle steht die deutsche Nationalhymne, und zwar unter Hervorhebung aller drei bzw. einer vierten Strophe, die nach 1945 von Erich Janus hinzugetextet wurde. Die Mitglieder der DVU bzw. das Stammleserpotential der *Deutschen Wochenzeitung* werden durch Dr. Frey regelmäßig auf die Schallplatte „Deutschland, Deutschland über alles, die ganze Nationalhymne und viele vaterländische Lieder“ aufmerksam gemacht. Im Liederbuch der Wiking-Jugend wird die vierte Strophe offen propagiert: *„Über Länder, Grenzen, Zonen hallt ein Ruf, ein Wille nur, überall, wo Deutsche wohnen, zu den Sternen dringt der Schwur: ‚Niemals werden wir uns beugen, nie Gewalt für Recht ansehn. Deutschland, Deutschland über alles und das Reich wird neu erstehn‘“*; ebenso will in der Liedsammlung *Das Reich*³¹ der Auslandsdeutsche Hans von Thenen den Mitgliedern der NSDAP/AO den Nationalismusgedanken nahebringen. Begnügt sich der „Bund Heimmattreuer Jugend“ in seinem BHJ-Liederbuch mit dem Abdruck der drei bekannten Strophen, wird aus anderen, dort vorfindlichen Liedern deutlich, daß die erste Strophe aus nationalistischer Überzeugung gesungen wird. Das Lied *„Ruft uns von fern alte Heimat im Osten, stehn wir als Jugend schon heute bereit. Nie Kameraden werden wir uns beugen, bis der Tag dann einst ruft, für unser Recht zu streiten“* zeigt in der vierten und fünften Strophe eindeutig, daß die Wiedervereinigung Deutschlands durch Rückgewinnung der Ostgebiete das vorrangige ideologische Ziel der BHJ-Anhänger ist.³²

Um diese Vorstellung im Unterbewußtsein jedes BHJ-Mitgliedes noch tiefer zu verankern, hat der rechtsorientierte Komponist Gerd Knabe 1977 ein Lied komponiert und getextet, das, mittlerweile auf der einzigen BHJ-Schallplatte festgehalten, zur Grundausrüstung eines jeden Mitgliedes zählt:

*„Liegt auch die Nacht noch über dem Land
und hält die Zukunft verborgen.
Einmal, da wird auch das Dunkel gebannt,
einmal, da grüßt uns der Morgen.
Unsre Stunde, die wird kommen
und Deutschland ersteht wieder neu.
Heimat, wir haben deinen Ruf vernommen,
Heimat, dir bleiben wir treu.*

*Hockt auch so mancher am Wegesrand,
der da verlumpt und verdorben.
Laßt sie vergammeln in Schimpf und Schand,*

*wir sind vom Schicksal geworben.
Unsre Stunde . . .*

*Reichen zum Schwure wir uns die Hand,
daß wir nicht hadern noch wanken.
Einig im Stolz auf das Vaterland
gelten ihm alle Gedanken.
Unsre Stunde . . .“*

Die musikalischen Parameter orientieren sich eindeutig an der Kompositionsweise nationalsozialistischer Liederkomponisten eines Baumann, Spitta oder Blumensaat. Die erste Hälfte des Liedes, gespickt mit nicht rationalisierbaren Begriffen wie Dunkel, Zukunft, Morgen, bildet eine vom Grundton zur Quart aufsteigende d-Moll-Melodie, die über den Leitton zum Grundton zurückläuft. Die zweite Hälfte des Liedes, die neue Zukunft anvisierend, ist mit einer strahlenden Dur-Melodie unterlegt, die in der zweiten Oktave beginnt (vermutlich als Siegespose gedacht), zunächst dreiklangsartig, anschließend in absteigender Linie zum eingestrichenen d zurückführt. Diese Art des Dur-Moll-Wechsels ist uns von zahlreichen HJ-Liedern bekannt. Vermutlich hat Knabe für den BHJ bewußt die musikalische Tradition der Hitlerjugend fortgesetzt.

Durch das 1936 von Blumensaat komponierte Lied *Deutschland, heiliges Wort*, das ebenfalls zum Bestand rechtsextremer Kreise gehört (BHJ, WJ, HIAG u. a.), wird dem nationalen Vaterlandsgedanken die entsprechende religiöse Weihe gegeben: „*Heilig sind deine Seen, heilig dein Wald und der Kranz deiner stillen Höhn bis an das grüne Meer.*“ Diese Weihegefühle bei den Altveteranen der Rechtsextremisten hervorzulocken, bedarf angesichts der tief in der musikalischen nationalsozialistischen Erziehung verwurzelten Rituale sicherlich keiner großen Anstrengung. Um die jüngere Generation in diese andächtige Haltung einzufügen, bedienen sich die Führer der Jugendorganisationen der Strategien der Hitlerjugend, sowohl was die Freizeitgestaltung anbelangt als auch die Feiergusaltung. Daher treffen wir bei der Wiking-Jugend und dem Bund Heimattreuer Jugend immer wieder auf Feiergusaltungen, bei denen das Lied einen festen Platz bei der emotionalen Festigung des Geschehens einnimmt.³³

Neben der Nationalhymne tauchen drei weitere Lieder in allen Büchern auf, die aufgrund des Textes zunächst völlig unpolitischer Natur zu sein scheinen. Es handelt sich um *Wenn alle untreu werden, so bleiben wir doch treu*, *Märkische Heide, märkischer Sand* und *Nichts kann uns rauben*.

Das Lied *Wenn alle untreu werden* geht zurück auf ein geistlich-mystisches Lied *Wenn alle untreu werden, so bleib ich dir doch treu* von Novalis. Schenkendorff koppelte mit seiner Textänderung die teils mystisch überhöhte, teils religiös-pietistisch gefärbte Liebeslyrik an das Vaterland. Die Nationalsozialisten erklärten die Fassung von Schenkendorff zum „SS-Treuelied“. Durch diese Verknüpfung gewinnt das zunächst unpolitische Lied eine politische Funktion. Aufgrund der Tatsache, daß die Rechtsextremisten viele Parolen des Nationalsozialismus weiterhin propagieren, ist anzunehmen, daß das Lied in diesen Gruppen als Erinnerung an die Nationalsozialisten gesungen wird und damit eine rituelle, symbolische Funktion übernimmt. Ebenso verhält es sich mit dem Volkslied aus der Mark Brandenburg *Märkische Heide, märkischer Sand* von Büchsen-schütz. Zur Zeit des Nationalsozialismus wurde es als SA-Lied eingesetzt und als nationalsozialistisches Kampflied verstanden. In den NS-Liederbüchern³⁴ trat es in unmittelbarer Nähe zur Nationalhymne auf. Die Hereinnahme gerade dieses Liedes in die Liederbücher und Schallplatten-aufnahmen der Rechtsextremisten zeigt ihre tiefe Verbundenheit mit dem nationalsozialistischen Gedankengut. Die Kopplung musikalischer Elemente an das Gefühl greift um so nachhaltiger, als in der älteren Generation mit dem Singen dieser Lieder viele positive Erlebnisse und unreflektierte Erfahrungen verknüpft werden.

Bei dem Lied *Nichts kann uns rauben Liebe und Glauben zu unserem Land*, das während des Dritten Reiches als „feierlicher Schwur“ häufig zur Eröffnung von Festveranstaltungen gesungen wurde, nutzen die Rechtsextremisten bewußt den „Ködereffekt“, der sich bei mehrfacher Wiederholung einer Melodie verstärken kann und sich fest in der musikalischen Erinnerung verhakt. Die rituelle Funktion des Liedes kommt in dem Treueschwur gegenüber dem Vaterland zum Ausdruck. Auch hier ist wiederum eine ungebrochene Tradition zu den Nationalsozialisten zu beobachten.

Die in den Liederbüchern auftretenden unzähligen Varianten der Selbstdarstellung des Deutschtums, bedingt durch die Übernahme zahlreicher Vaterlandslieder und Lieder der Hitlerjugend, stehen in bewußtem Einklang zu den politischen Überzeugungen der Rechtsextremisten. Diese Tradition setzt sich auch in den Liedern fort, die nach 1945 im Umkreis der Rechtsextremisten entstanden sind. Das BHJ-Lied *Unsre Stunde, die wird kommen* wurde bereits erwähnt. Ein weiteres markantes Beispiel liefert das Liederbuch der Wiking-Jugend:

*„Wacht auf aus dem bunten Traum vom Wirtschaftswunder
und vergeßt nicht, daß ihr Deutsche seid!
Zerschlagt die Dekadenz und allen artfremden Plunder,
denn es ist die allerhöchste Zeit!
Vorán, deutsche Mädel und Jungen! Laßt uns zum Sturme gehn!
Laßt die Treue-Rune auf der schwarzen Fahne siegreich über Deutschland
wehn!*

*Noch stehn sie als Halbstarke abseits von uns,
sind als ‚Teenager‘ Freiwild der ‚Moral‘.
Noch zittern des Spießbürgers morsche Knochen
vor dem Kampf um die Wahrheit überall.
Vorán, deutsche . . .*

*Doch uns wird erstehn ein Deutsches Reich
für ein deutsches Volk in freier Art.
Laßt die Spießer weiter nach dem Reichtum jagen!
Werdet ihr mit uns aufrecht, frei und hart!
Vorán, deutsche . . .“*

Der Wunsch, das Großdeutsche Reich wiederzugewinnen, ist nicht etwa mit friedlichen Absichten verbunden. Vielmehr werden die Mitglieder der WJ offen zum Kampf und zur Gewalt angestachelt. Symbole wie Treue-Rune und schwarze Fahne geben dem kämpferischen Image den rituellen Rahmen. Die ökonomischen Verhältnisse der Gesellschaft bewußt verschleiern, dient der deutsch-nationale Gedanke als Erklärungsmodell, das in enger Beziehung zu rassistischem Gedankengut steht.

Ein weiteres, 1971 von Uwe Roland für die DVU komponiertes Lied, *Wir sind Anfang, nicht das Ende*, reiht sich exakt in den Kontext der deutsch-nationalen Lieder ein:

*„Wir sind Anfang, nicht das Ende, Funke jetzt, doch Flamme bald!
Glaube bringt die Schicksalswende gegen Lüge und Gewalt.
Stolz und frei sind wir geboren, so soll uns die Zukunft sehn.
Noch ist Deutschland nicht verloren, wenn wir nur zusammenstehn.*

*Brüder dort im Osten, daß ihr nicht vergessen seid!
eure Sehnsucht ist die unsre, euer Leid ist unser Leid.
Stolz und frei . . .*

*Mächtigen zum Zeugen rufen wir bei unserem Schwur.
Niemals werden wir uns beugen einer roten Diktatur!
Stolz und frei . . .“*

Irrationale Begriffe wie Schwur, Schicksalswende, Funke, Flamme und Glaube erzeugen ein diffuses, unreflektiertes Gemeinschaftsgefühl, das durch den dem Begleitsatz unterlegten Marschrhythmus einerseits in einen „inneren Gleichklang“ einmündet, andererseits den erforderlichen Gleichschritt herstellt. Die erste Hälfte der schrittweise ansteigenden Melodie endet auf der Dominante, womit der Aufbruch in eine neue Zeit angedeutet werden soll. Dieser Eindruck wird melodisch verstärkt durch die aufsteigenden Dreiklangsfiguren der zweiten Hälfte, ein Stilmittel, das für die Kampflieder der Hitlerjugend charakteristisch war.³⁵ Marschrhythmus und fanfarenartige Einlagen zwischen den einzelnen Strophen verleihen dem Lied paramilitärischen Charakter.

Die bisherigen Beispiele entstammten alle dem traditionellen Liedgut. In den letzten Jahren bemühten sich Vertreter der Jungen Nationaldemokraten um eine allmähliche Annäherung an den modernen Sound für ihre jungen Hörer. Zu durchlaufenden Rockrhythmen singt die Gruppe „RagnaRöck“ neonazistische Lieder, die sich ebenfalls an dem deutschnationalen Bewußtsein ausrichten. Ein Beispiel, das zeigt, wie die Rockrhythmen bis in den Text durchschlagen und damit Forderungen zum Ausdruck bringen, mag hier genügen:

*„Deutsche, ihr wollt doch den Frieden
drum gebt, gebt, gebt, gebt, gebt Euer Geld!
Deutsche, ihr wollt doch den Frieden
drum gebt, gebt, gebt, gebt, gebt Euer Land!
Deutsche, Ihr wollt doch den Frieden
drum gebt, gebt, gebt, gebt, gebt Euer Volk
dann habt Ihr den Frieden, wie ihr ihn gewollt.
Alle Kriege habt ihr angezettelt
alle Schlechtigkeit der Welt
darum werdet ihr um Geld und Gut geprellt.
Deutsche, Ihr wollt doch den Frieden
drum gebt, gebt, gebt, gebt, gebt Euer Land
gebt, gebt, gebt, gebt, gebt Euer Geld
gebt, gebt, gebt, gebt, gebt Euer Volk
dann habt ihr den Frieden, wie wir ihn gewollt.
Wir kriegen Euch schon klein, wir löschen Euch aus!“*

Es sind inzwischen noch einige weitere neonazistische Rockgruppen aufgetaucht wie Screwdriver, Böhse Onkelz, Cotzbroken und Stosstrupp. Die letztgenannten Gruppen werden von der Plattenfirma Rock-O-Rama-Records vertrieben, die aufgrund verfassungsfeindlicher Äußerungen aus dem Handel gezogen worden und nicht mehr erhältlich sind.³⁶

III.2 Musik als Ausdruck militaristischer Gesinnung

Alte und jüngere Soldatenlieder spielen in den Liederbüchern eine wichtige Rolle. Die *Deutsche Wochenzeitung* empfiehlt in Verbindung mit Literatur über die deutschen Kriegsheere eine Liedercassette *Lieder unserer Fallschirmjäger*, die den Krieg in den Liedern verherrlicht. Neben diesem Liedgut kommt der paramilitaristische Charakter der Rechtsextremisten auch in den ebenfalls weit verbreiteten Märschen zum Ausdruck. Für einen Teil der älteren Generation, die den Nationalsozialismus und den II. Weltkrieg miterlebt hat, trifft sicherlich der Ausspruch Bunes zu: „Es gibt kein besseres Bindemittel zwischen einem Volk und seinen Soldaten als die Militärmusik.“³⁷ Während des Dritten Reiches übernahmen die Musikkorps der Regimenter auch Funktionen außerhalb des militärischen Rahmens. Sie veranstalteten Platz- und Standkonzerte, waren bei Rundfunkaufnahmen beteiligt, organisierten Werkskonzerte in großen Industriebetrieben etc. Insofern war die Bevölkerung mit den Klängen der Militärmusik wohlvertraut. Die Rechtsextremisten um Dr. Frey nutzen diesen Effekt, in dem sie die auf den Schallplatten *Deutschland, Deutschland über alles* und *Einigkeit und Recht und Freiheit* eingespielten Lieder von dem Musikkorps der 1. Gebirgsdivision Garmisch-Partenkirchen unter der Leitung von Oberstleutnant a. D. Werner Zimmermann begleiten lassen. Die größtenteils marschmäßig ausgerichteten Arrangements, z. B. bei dem Lied *Freiheit, die ich meine* oder dem bereits erwähnten Lied *Wir sind Anfang, nicht das Ende*, lassen erkennen, daß der militarische Charakter der Musik eine Grundhaltung dokumentiert, die den einzelnen u. a. zu „soldatisch-idealistischem Opfergang“³⁸ bereitmachen soll. „Das Lied ist wie ein Schmelzofen der Vorstellungen, es fördert die Angleichung, jedenfalls im Bereich grundlegender Gefühle.“³⁹ Daß auch die Texte diesen „Opfergang“ fordern, soll anhand eines Beispiels aus dem Liederbuch der WJ veranschaulicht werden:

„Rot scheint die Sonne, fertig gemacht!
Wer weiß, ob sie morgen für uns auch noch lacht!
Werft an die Motoren, schiebt Vollgas hinein!
Startet los, flieget an, heute geht es zum Feind!
An die Maschinen, an die Maschinen,
Kamerad, da gibt es kein Zurück!
Fern im Osten stehen dunkle Wolken,
komm mit und zage nicht, komm mit!

*Donnern Motoren, Gedanken allein,
denkt jeder noch schnell an die Lieben daheim.
An Bord Kameraden! Zum Sturm das Signal!
Wir fliegen zum Feind, zünden dort das Fanal!
Wir sind gelandet, wir sind gelandet!
Kamerad, da gibt es kein Zurück . . .*

*Klein unser Häuflein, wild unser Blut.
Wir fürchten den Feind nicht und auch nicht den Tod!
Wir wissen nur eines: Wenn Deutschland in Not,
zu kämpfen, zu siegen, zu sterben den Tod!
An die Gewehre, an die Gewehre! Kamerad . . . “*

Hier geht es nicht mehr um friedliche Konfliktlösungen, vielmehr um Gewalt, Kampf und Krieg, selbst unter Einsatz des eigenen Lebens. Auch die Jungen Nationaldemokraten enthüllten auf der von ihnen herausgegebenen Schallplatte *Vorwärts, vorwärts für ein einiges Land* ihre kämpferische Haltung: „*Wir kämpfen gegen rote Reaktion, gegen kapitalistisches Monopol, wir fordern Freiheit für unser Land, darum leisten wir Widerstand! . . .*“ Wie an den dargestellten Liedern abzulesen ist, macht der organisierte Rechtsextremismus bei der Verfolgung seiner Ziele keinen Hehl aus seiner kriegerischen Haltung. Eines der brutalsten Beispiele für die militaristische, im Hitler-Faschismus verankerte Denkweise stellt das im NS-Kampfruf 1978 abgedruckte Hamburg-Hannover-Lied dar:

*„Jungs aus Hamburg, Hannover,
die trotzen der Tyrannei!
Ihr Büttel vom Volk von Jehova,
Deutschland ist bald von euch frei.
Hitlerjungs von der Leine,
SA-Sturm vom Elbestrand
machen dem Judenpack Beine,
frei atmen auf Volk und Land!
Jungs von der Mönckebergstraße,
Jungen vom Kröpke, haut zu!
Denn in genau gleichem Maße
raubt ihr des Spießbürgers Ruh!
Norddeutschlands Flamme, sie loder
bis weit in das Land hinein!
Deutsch ist die Memel, die Oder,
Deutschland, wir holen Dich heim!
Führer's Geist ist lebendig,
bei jedem Einsatz dabei!
Fürchte, Verräter, beständig,
bald bist auch du an der Reih!*

*Schon wehen Hakenkreuzfahnen,
hell leuchten die in den Tag!
Hannover und Hamburg, die mahnen,
was deutsche Jugend vermag!*⁴⁰

Eine Schallplatte mit *Liedern von allen Fronten — Originalaufnahmen von 1939—1945* wurde vom Verfassungsschutz wegen kriegsverherrlichender und kriegstreibender Inhalte bereits auf den Index gesetzt.⁴¹ Mit welchen Mitteln junge Rechtsextremisten versuchen, ihre Mitglieder mit nationalistischem und militaristischem Gedankengut zu indoktrinieren, soll an einem weiteren Bereich verdeutlicht werden.

III.3 Musik als Ausdruck der „Blut-und-Boden-Ideologie“

Über die Wirkung von Melodien schreibt ein Betroffener: *„Was auf den Flügeln solcher Melodien das Bewußtsein erreicht, wird auch inhaltlich den Rang der Zeitlosigkeit, der quasi ewigen Wahrheit gewinnen, kritische Prüfung verbietet sich von selbst; ein Text wie ‚Deutschland, heiliges Wort‘ drang uns als Pimpfen mit seiner ‚zeitlos gültigen‘ Melodie direkt ins Herz, forderte Glaube statt Nachdenken, Hingabe statt Kritik.“*⁴² Das Ausschalten des Verstandes zugunsten emotionaler Aufstachelung ist eines der wesentlichen Ziele rechtsextremistischer Jugendarbeit. Sowohl in der Wiking-Jugend als auch beim „Bund Heimattreuer Jugend“ wird auf die Pflege von Ritualen und mystischen Kultvorstellungen enormer Wert gelegt. Laienspiele, Fahnenschwingen, Gemeinschaftssingen und Volkstanz tragen auf Heimabenden und anderen Veranstaltungen zur Produktion irrationaler Stimmungen bei, die durch den ritualisierten Ablauf der Feiern mystischen Charakter erhalten. Zur emotionalen Verankerung dienen Lieder, die zentrale Symbole wie Fahne, Feuer, Erde, Treue, Tod, Heimat und Kreis beinhalten, z. B. *Buben im Feuerkreis, Flamme empor, Hohe Nacht der klaren Sterne, Roter Brand, glühe auf* etc.

In den Kontext des Irrationalen und Gefühlsmäßigen fallen auch die von den Rechtsextremisten immer wieder empfohlenen Heimatlieder. Heino z. B. gehört mit seinem Repertoire zu den beliebtesten Schlagerstars der rechtsextremistischen Szene. Die Jugendlichen werden mit Hilfe des deutschen Liedgutes und des Volkstanzes in das deutsch-nationale Brauchtum eingeführt und sollen über die Lieder etwas über die ehemaligen deut-

schen Provinzen erfahren. Diese an Gefühlen orientierte Vermittlungsweise blendet bewußt die historische Realität aus und unterstützt den immer wieder propagierten Geschichtsrevisionismus (vgl. Dr. Frey, DVU). Im Zusammenhang mit der Pflege des deutschen Kulturgutes ist auch das Interesse rechtsextremistischer Jugendgruppen für einen Teil der deutschen Folkloreszene zu sehen. Bevorzugt werden Musikgruppen wie Ougenweide, Zupfgeigenhansl und Elster Silberflug, die durch mittelhochdeutsche Lieder und die Wiederbenutzung altdeutscher Volksinstrumente bekannt geworden sind. Der Führer des BHI, Gernot Mörig, versucht, die unpolitischen Musikgruppen für seine neofaschistischen Kreise zu vereinnahmen: *„Auf diese Art und Weise erleben die ältesten deutschen Sprachzeugnisse eine wichtige Wiedergeburt in breiten Kreisen der Bevölkerung. Das stärkt das Selbstbewußtsein unseres Volkes, dem ewig eingeredet wird, daß es von ‚halbwilden‘ Germanen abstamme und lediglich eine Verbrechergeschichte hinter sich habe.“*⁴³ Auch der Liedermacher Reinhard Mey gibt sich mit seinen neueren Texten ein Image, das ihn für die rechtsextremistische Szene interessant werden läßt. Jugendliche BHI-Anhänger berichten über einen Konzertbesuch: *„Als er den Applaus dafür eingestrichen hat, beginnt er sein Lied ‚Poor old Germany‘, in dem es um die hirnlose Überfremdung unserer Kultur geht. Aber anstelle der von der Platte bekannten Akkorde, spielt er zunächst die ersten 3—4 Takte der Nationalhymne, um dann in die Originalmelodie zu fallen. Das Ganze wiederholt er zum Ende des Liedes, verlängert die Partie auf 5—6 Takte, jetzt für jeden deutlich erkennbar. Ein riesiger Applaus. Es scheint durchaus ein gesundes Selbstbewußtsein im Volke zu geben, das nur des mutigen Vorbildes bedarf.“*⁴⁴

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die Heimat-, Feuer-, Fahnen- und Kreislieder bei den Rechtsextremisten die Funktion eines Surrogats übernehmen. Anstelle kritischer Auseinandersetzung mit der Geschichte und der gesellschaftlichen Realität stehen irrationale Begriffe, die mittels musikalischer Elemente gefühlsmäßig aufgeladen werden und zu einem vordergründigen Gemeinschaftserlebnis verhelfen.

III.4 Musik und Rassismus

Die Durchsicht der Liederbücher ergab, daß Lieder, die offen den Rassismus anpreisen, nicht auftauchen. Dennoch können wir aus anderen Kon-

texten eindeutig rassistisches Gedankengut im Zusammenhang mit Musik entdecken. Aus der Zeitschrift *Die Bauernschaft — Organ der Bürger- und Bauerninitiative e. V.*, die von Christophersen herausgegeben wird, geht hervor, daß Rock- und Popmusik als „Urwaldgetrommel“ abgestempelt wird: „Wehe aber, wir sind auf den Rundfunk angewiesen! Dort feiert fremdländische Musik Triumphe. Viel Rhythmus und wenig Melodie, oft nur Urwaldgetrommel! Wenn gar dabei noch gesungen wird, können wir es nicht verstehen. Oft ist es nur Geschrei von heiseren Stimmen.“⁴⁵ Das eigene deutsche Liedgut wird als Maßstab aller Dinge gesetzt, Popmusik als Niggermusik wie zur Zeit Hitlers abqualifiziert. Auch die Wiking-Jugend bedient sich in ihrer Zeitschrift *Wikinger* dieses Vokabulars: „Abartige Plastiken und dämliches Geschmiere stellen ‚unsere‘ Kunst dar. Der deutsche Film ist ein trauriger Scherz. Musik gibt es zu 90% aus dem Urwald.“⁴⁶ In der unter Rechtsextremisten verbreiteten Zeitschrift *MUT* nimmt Armin Steinmark zur Popmusik Stellung: „Parallel zum Niedergang überlieferter abendländischer Wertvorstellungen wächst das stilbildende Vorbild der farbigen Welt. Die Pop-Musik ist durchsetzt von afro-amerikanischen Kulturäußerungen. So gesehen ist der Vormarsch der heutigen Pop-Musik zugleich Ausdruck der farbigen Expansion hinein in die europäische Welt.“⁴⁷ Noch krassere rassistische Formen tauchen in der Jugendzeitschrift „Gäck“ der Wiking-Jugend auf. Sie bietet ihren Lesern in zeitgemäßer, d. h. dem Medienverständnis Jugendlicher vertrauter Form eine Hitparadenliste an, die mit folgenden Worten eingeleitet wird: „Auf vielfachen Wunsch unserer Integrationsfans bringen wir auch heute wieder die beliebte ‚Seite für den Fremdarbeiter‘. Sie soll uns nachdenklich stimmen über die traurige Situation unserer ‚neudeutschen‘ Mitbürger; soll Denkanstöße geben für ein schöneres, innigeres Miteinander! Integration darf keine Phrase bleiben! Lest, Genossen!!!“

Die Top-Ten

1. Griechisches Schwein (Üdü Würgyms)
6. Ich steig aus und nehm jetzt Zwiebeln (KüMelTürk)
7. Ihr Kinderlein kommet (Istanbuler Nachtigallen)
10. Als die Deutschen frech geworden (Das Sinti-Quartett)⁴⁸

Dieser menschenverachtende Zynismus gegenüber Sintis, Griechen und Türken findet seine schlimmste Form in den Liedern, die zum internen Code des organisierten Rechtsextremismus gehören. Von den mir bekannt gewordenen Texten richten sich die meisten nach wie vor gegen die Juden. Ein Beispiel mag stellvertretend für die wahre Brutalität der Neonazis stehen:

*„In Buchenwald, in Buchenwald, macht Adolph alle Juden kalt!
 Refrain: Fiderallala . . .
 Und auch im KZ Maidanek, da putzen wir die Juden weg!
 Der Heinrich Himmler hielt sein Wort, schickt Juden in den Luftkurort!
 So eine Gas-Kur im KZ, die finden alle Juden nett!
 Zu Juden wolln sozial wir sein, die Gaskur gib's auf Krankenschein!
 In Auschwitz weiß ein jedes Kind, daß tote Juden nützlich sind!
 Die Kopfhaut einer Judenstirn, die gibt 'nen prima Lampenschirm!
 Aus Knochenmehl und Judentran, da machen wir die Seife dann!
 Das Goldgebiß vom Rabbi Katz, das gibt 'nen prima Zahnersatz!
 Der Rabbi, dieses Judenschwein, der kommt dann in den Ofen rein!
 Und hat er dort genug geschmort, dann fliegt er durch den Schornstein fort!
 Den Schlackenrest, der dann verbleibt, als Dung man auf die Felder streut!
 So nützlich noch verwerten wir, was früher war ein Judentier!
 Und die Moral von der Geschichte: Wer Jud ist, überlebt es nicht!
 In Auschwitz ist die Stimmung toll, die Öfen sind bald wieder voll!“⁴⁹*

Den Inhalt mit der Melodie *Ein Vogel wollte Hochzeit machen* zu versehen, ist doppelt infam, da letztere zur Erfindung immer neuer Strophen anregt, wie in dem zitierten Beispiel wohl geschehen.

IV. Zusammenfassung

Die Auseinandersetzung mit dem Liedgut hat erwiesen, daß es nur einen mittelbaren Zusammenhang zwischen der Musik und dem Neofaschismus gibt. Von entscheidender Bedeutung sind die Texte und die Kontexte, in denen die Lieder vermittelt werden. Die bewußte Beeinflussung des Menschen durch musikalische Elemente verläuft über ritualisierte Symbole und musikalische Parameter, die zum größten Teil der Militär- bzw. Marschmusik entnommen sind, einer musikalischen Tradition also, die darauf ausgerichtet ist, Menschenmassen über den Rhythmus zu einer einheitlichen Haltung zu erziehen.

In einer Zeit der ökonomischen und politischen Unsicherheit klammern sich die Menschen an Texte, die ihnen Sicherheit, Harmonie und Frieden versprechen. Deshalb gewinnen Lieder, die mit rational nicht faßbaren Begriffen wie Heimat, Gefühl, Treue, Kameradschaft etc. arbeiten, wieder größere Bedeutung. Der sich in unserer Gesellschaft allmählich vollziehende Rechtskonservatismus⁵⁰ hinterläßt auch musikalisch seine Spuren, vgl. Heino oder Reinhard Mey. Neuerdings erklingt zum Sendeschluß eines jeden Tages als nächtliches Ritual die deutsche Nationalhymne. Soll sie den Bürger an seine Nationalität gemahnen?

Musikpädagogen sollten dem Liedgut unserer Jugendlichen in Zukunft mehr Aufmerksamkeit schenken und vermehrt auf die unterschiedlichen Funktionen, die ein Lied annehmen kann, hinweisen. Welche Gefahr die organisierten Rechtsextremisten für die deutsche Bevölkerung bilden, läßt sich wohl nur in Auseinandersetzung mit dem politischen Bewußtsein der Bevölkerung ermitteln. Anstelle einer weiteren Analyse erfolgt abschließend eine musikalische Äußerung von Konstantin Wecker, die ein bezeichnendes Bild von unseren augenblicklichen gesellschaftlichen Verhaltensweisen einfängt:

*„Es kriecht ein neuer Duft übers Land,
der ist zwar noch manchem von früher bekannt.
Doch jetzt traut er sich wieder, jetzt macht er sich breit,
das ist der Gestank der Engstirnigkeit.
Die Jungen hat er schon eingeholt,
die sind außen adrett, doch im Geiste verkohlt,
und den Alten ist die Chance klar,
jetzt riechts endlich, wie es früher mal war.
Jagdzeit in Bayern zum Abschluß frei,
die Saison ist eröffnet seit Ende Mai.
Jetzt wird wieder verraten und denunziert,
und wo Hilfe von Not wär, mit Haß reagiert.
Jagdzeit in Bayern zum Abschluß frei,
wir sparen am ersten für mehr Polizei.
Und wieder mal hilft uns der schwarze Mann,
der prescht durch die Gauen ohne Weile voran.*

*Und über uns Bayern hält einer Gericht,
der ist zwar tiefschwarz, doch Schwarze mag er nicht,
der zockt jetzt noch härter mit unserem Land,
er hat eine Seuche in der Hinterhand.
Drum aus Sorge um Bayern Schwule raus
und die Ausländer schicken wir auch nach Haus.
Unsere kernigen Männer spenden Applaus
und wem das nicht paßt, den dünnen wir aus.
Jagdzeit in Bayern zum Abschluß frei,
die Saison ist eröffnet seit Ende Mai.
Jetzt wird wieder verraten und denunziert,
und wo Hilfe von Not wär, mit Haß reagiert.
Jagdzeit in Bayern zum Abschluß frei
wir sparen am ersten für mehr Polizei,
und dann schützen wir jedes weißblaue Atom
und stülpen übern Freistaat ein Riesen kondom.“*

Anmerkungen

- 1 Verfassungsschutzbericht 1986, Hg. Der Bundesminister des Inneren, Bonn 1987; Verfassungsschutzbericht des Landes NRW 1985, Hg. Der Innenminister des Landes NRW, Düsseldorf 1986; Dudek, P./Jaschke, H.-G.: Entstehung und Entwicklung des Rechtsextremismus in der BRD, Bd. 1 u. 2, Opladen 1984; vgl. Verfassungsschutzbericht 1986, Tabelle S. 151.
- 2 Vgl. »Hitler auf dem Monitor«, in: Der Spiegel Nr. 27, 29. Juli 1987, S. 167f.
- 3 Koelschitzky, M.: Die Stimme ihrer Herren. Die Ideologie der Neuen Rechten, Köln 1986, S. 111.
- 4 Koelschitzky, M.: Die Stimme ihrer Herren, a.a.O., S. 111.
- 5 Verhaltensforscher wie Konrad Lorenz oder Arthur A. Jensen werden zur wissenschaftlichen Untermauerung dieser Denkweise herangezogen.
- 6 SOL Nr. 2/78, zitiert nach Schulz, H. C./Schulze-Marmeling, D.: Was will die „Neue Rechte“?, in: Peters, J. (Hg.): Nationaler „Sozialismus“ von Rechts, Berlin 1980, S. 54.
- 7 Vgl. Dudek/Jaschke, a.a.O.
- 8 Vgl. Koelschitzky, M.: Die Stimme ihrer Herren . . . , a.a.O., und Peters, J. (Hg.): Nationaler Sozialismus von Rechts, Berlin 1980.
- 9 Koelschitzky, M.: Die „Neue Rechte“, in: Faller, K./Siebold, H. (Hg.): Neofaschismus, Frankfurt/M. 1986, S. 51.
- 10 Die Thule-Gesellschaft, erstmalig 1912 gegründet, bestand hauptsächlich aus Aristokraten und Industriellen. Sie initiierte die DAP, später die NSDAP und führte Hitler dort ein.
- 11 Programmentwurf der NPD, nach den 1981 konzipierten Germersheimer Leitlinien.
- 12 Siebold, H.: Die NPD, in: Faller, K./Siebold, H. (Hg.): Neofaschismus, a.a.O., S. 13/14.
- 13 Meyer, A./Rabe, K.-K.: Unsre Stunde, die wird kommen, Bornheim-Merten 1982, S. 53.
- 14 Faller, K.: Jugendszene und Neofaschismus, in: Faller, K./Siebold, H. (Hg.): Neofaschismus, a.a.O., S. 69.
- 15 Dudek, P./Jaschke, H.-G.: Bd. 1, S. 304.
- 16 Ebd., S. 313.
- 17 Deutscher Anzeiger 44/85, S. 1.
- 18 Unser Europa, Nr. 1, Mai 1984.
- 19 Verfassungsschutzbericht NRW 1985, S. 10.
- 20 Vgl. Verfassungsschutzbericht 1986, S. 183.
- 21 Zitiert nach: Hennig, E.: Neonazistische Militanz und Rechtsextremismus unter Jugendlichen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 23/1982.
- 22 Zitiert nach: Biemann, G.: Die Wiking-Jugend, in: Faller, K./Siebold, H. (Hg.): Neofaschismus . . . , S. 28.
- 23 Vgl. Meyer, A./Rabe, K.-K.: Unsre Stunde . . . , S. 180.
- 24 Der Trommler, Nr. 44 vom 1. 4. 1961, zitiert nach: Dudek, P./Jaschke, H.-G.: Bd. 1, S. 439.
- 25 Meyer, A./Rabe, K.-K.: Unsre Stunde . . . , S. 34.
- 26 Zitiert nach Meyer/Rabe, a.a.O., S. 36.
- 27 Vgl. Dudek/Jaschke: Bd. 1, S. 455ff.
- 28 Vgl. Lenhardt, Chr.: Rechtsextremismus zwischen Tradition und Anpassung. Eine Untersuchung zur politischen Struktur des organisierten Rechtsextremismus in der BRD unter besonderer Berücksichtigung seiner Liedkultur, Münster 1981 (maschinenschriftliche Examensarbeit).

- 29 Lieder die wir einst sangen, hg. vom Bundesverband der Soldaten der ehemaligen Waffen-SS, Osnabrück 1978.
- 30 Moßmann, W./Schleuning, P.: Wir haben jetzt die Schnauze voll — Alte und neue politische Lieder, Reinbek 1978, S. 168.
- 31 von Thenen, H.: Das Reich. Eine Wanderung durch Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, New York 1973.
- 32 4. Strophe: „Hört uns, ihr Deutschen in allen vier Zonen! Laßt euch nicht knechten für ewige Zeit. Nie Kameraden . . .“ 5. Strophe: „Was einst die Väter im Kampfe verloren, bleibt uns doch Ziel und Mahnung zugleich. Nie Kameraden . . .“.
- 33 Vgl. Dokumentationsteil bei Meyer/Rabe und Dudek/Jaschke, Bd. II.
- 34 Vgl. Abraham, L. U.: Das politische Moment im unpolitischen Lied, in: Das Politische im Lied. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, H. 76, 1967, S. 81ff.
- 35 Vgl. Hartmann, R.: Musik unterm Hakenkreuz, in: Musiktherapeutische Umschau 8/1987.
- 36 In der Rockmusikszene tauchen seit mehreren Jahren nationalsozialistische Symbole, Hitler-Reden und Hitler-Darstellungen auf. In der Musikkdarstellung wird der Nationalsozialismus in seiner eigentlichen Gewaltherrschaft offen verherrlicht. Da es sich bei diesen Phänomenen aber nicht um organisierte rechtsextremistische Erscheinungen handelt, werden sie in diesem Kontext nicht berücksichtigt.
- 37 Bunge, F.: Musik in der Waffen-SS, Osnabrück 1975.
- 38 Gamm, H. J.: Ideologie und politisches Lied, in: Das Politische im Lied. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, a.a.O., S. 40ff.
- 39 Ebd., S. 40.
- 40 Zitiert nach: Meyer/Rabe: a.a.O., S. 226.
- 41 N. I. P. Agentur, Stuttgart, E 1340 (V), Nr. 192 v. 14. 10. 82.
- 42 Abraham, L. U.: Das politische Moment . . ., a.a.O., S. 89.
- 43 Mörig, G. (Hg.): Deutschland's junge Zukunft, Kiel 1981, S. 206.
- 44 Ebd., S. 200.
- 45 Die Bauernschaft 11/1980, Nr. 3, S. 29.
- 46 Extra Wikinger, S. 1.
- 47 Steinmark, A.: Disc-Musik-Maschinen-„Kultur“, in: MUT Nr. 174, November 1979.
- 48 Gäck 2+3/1981, zitiert nach: Dudek/Jaschke: Rechtsextreme Medien in der Bundesrepublik, in: Extremistische Medien Bd. 211. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, S. 24.
- 49 Herb, H./Peters, J./Thesen, M.: Der Neue Rechtsextremismus. Fakten und Trends, Lohra-Rodenhausen 1980, S. 132.
- 50 Vgl. auch die 1979/80 durchgeführte SINUS-Studie, die bei 37% der Bevölkerung autoritäre Tendenzen feststellte, die sich in einem Kulturpessimismus, der antipluralistische und z. T. antidemokratische Züge trägt, niederschlagen sowie in den typisch „deutschen“ Eigenschaften wie Treue, Fleiß und Pflichtbewußtsein, die durch Kopplung an die eigene Nation an den rechtsextremistischen Ethnozentrismus und den Fremdenhaß erinnern. In: Gewalt von rechts. Hg. Referat: Öffentlichkeitsarbeit gegen Terrorismus im Bundesministerium des Innern, Bonn 1982, S. 218.

Dr. Erika Funk-Hennigs
 Trakehnerweg 14
 4403 Senden

Independent — Pop-Avantgarde als Grenzbereich Neue Technologien in der Pop-Musik und der Avantgarde

GÜNTHER RÖTTER

Die erste Überschrift dieses Artikels hatte vor Beginn der Recherchen lediglich den Charakter eines Arbeitstitels. Im weiteren Verlauf der Arbeit erwies es sich jedoch als angebracht, den Aufsatz auf eine inhaltlich breitere Basis zu stellen.

Ziel des Artikels ist es lediglich, Informationen über Neuerungen in der Musikelektronik zu liefern und einige ästhetische Konsequenzen aufzuzeigen, ohne jedoch didaktische Reflexionen anstellen zu wollen.

Technische Neuerungen

Beginnen wir zunächst mit der Beschreibung der technischen Möglichkeiten, die dem Musiker heute zur Verfügung stehen.

Wichtigstes Instrument in der Popmusik ist neben dem Sampler immer noch der Synthesizer. Nach der Entwicklung des analogen Synthesizers, der mit der sog. subtraktiven Klangsynthese arbeitet, einem System von Oszillatoren, Hüllkurvengeneratoren und Filtern, wurde auch hier die Digitalisierung eingeführt.

Die neueste Entwicklung stellt der Algorithmus-Synthesizer dar, der nach einem ganz anderen Prinzip arbeitet als seine Vorgänger (FM-Synthese). Hierüber wurde bereits an anderer Stelle berichtet (vgl. *Musikpsychologie* Bd. 3, 1986: Zauberformel DX-7). An dieser Stelle sei lediglich bemerkt, daß viele Musiker beklagen, daß diese Instrumente, trotz ihrer Fülle neuer Klangmöglichkeiten, den alten Synthesizern in mancher Hinsicht noch unterlegen sind. So erreichen sie noch nicht den vollen Klang der Analogsynthesizer, und sie sind für klangliche Live-Improvisationen wenig geeignet, da die Klänge über eine Tastatur vorher programmiert werden müssen, was einen gewissen Zeitaufwand erfordert.

Analogsynthesizer verfügen über Potentiometer und Schieberegler, die spontane Neuerzeugung von Klangfarben ermöglichen. Außerdem besitzen einige Geräte Zufallsgeneratoren (Arpeggiator), die ebenfalls für gewisse kreative Impulse sorgen können.

Zur Gruppe der Synthesizer gehört auch noch der Expander; das ist ein Synthesizer ohne Tastatur, der über das noch zu erwähnende MIDI-System von anderen Geräten gesteuert werden kann.

Der Sampler ist ein Instrument, das beliebige Schallereignisse speichern kann. Dazu wird die analoge Schwingungskurve in bestimmten Zeitintervallen abgetastet und in Form von digitalen Werten auf einem Chip oder einer Diskette abgespeichert. Für die Wiedergabe des Klangs werden die digitalen Daten wieder in analoge Signale umgewandelt. Insoweit wäre der Sampler nichts weiter als ein Aufzeichnungsgerät, vergleichbar mit einem Tonband. Aber es kommt noch eine Eigenschaft hinzu: Der aufgezeichnete Klang kann auf eine Klaviatur übertragen werden, wo er nun in jeder Tonlage zur Verfügung steht. Hierbei ergibt sich jedoch ein Problem: Eine gesampelte Silbe zum Beispiel nimmt, wenn man sie nur eine Oktave höher spielt, schon einen „Micky Mouse-Klang“ an, und auch ein gesampelter Klavierton klingt in anderen Tonlagen sehr schnell unnatürlich, da beim Transponieren die Länge der Schwingungskurve entsprechend mitverändert wird. Diesem Problem hat man durch das Multi-Sampling abgeholfen. Die Originalklänge werden bereits vom Sampler in verschiedenen Tonlagen aufgezeichnet, so daß keine größeren Transpositionen mehr vorgenommen werden müssen. Wenn ein gespielter gesampelter Ton länger klingen soll als sein Original, so kann er mit Hilfe der Loop-Technik verlängert werden, das heißt, beim Anschlagen der Taste wird der Klang immer wieder neu aus dem Speicher gelesen, bis die Taste losgelassen wird. Mit einem Sampler lassen sich nicht nur einzelne Klänge, sondern auch Tonfolgen speichern, so daß große Systeme auch anstelle von Studio-Bandmaschinen verwendet werden können. Ein weiteres Speichermedium stellt der Sequencer dar. Er nimmt aber nicht Informationen über Klangereignisse auf, sondern er speichert sogenannte Triggerimpulse. Das sind lediglich Informationen über Tonhöhe und Tondauer. Spielt man auf einem beliebigen Instrument ein Musikstück und läßt es durch einen Sequencer aufzeichnen, ist es danach möglich, dieses Stück auf einem anderen — allerdings nur auf einem elektronischen — Instrument wiedergeben zu lassen. Der Sequencer stellt sozusagen einen elektronischen Instrumentalisten dar.

Quasi eine Kombination von Sampler und Sequencer bilden die Drum-Computer, denn sie haben natürliche Schlagzeugklänge gespeichert und geben diese in bestimmter zeitlicher Abfolge wieder. Die Bedienung eines Drum-Computers ist im Prinzip sehr einfach: Man hört in der Program-

mierphase ein Metronom-Klicken mit wählbaren Schwerpunkten und Tempi. Ein Tastenfeld trägt die Bezeichnungen aller üblichen Schlaginstrumente. Diese Klänge sind in Festspeichern — sog. Drum-Cards — festgehalten. Will man nun zum Beispiel auf dem ersten Viertel eines Taktes eine Base-Drum spielen lassen, drückt man einmal zum entsprechenden Zeitpunkt die entsprechende Taste. Ab jetzt erscheint immer an dieser Stelle der Schlag dieses Instrumentes. So kann man den Schlagzeugrhythmus nach und nach vervollständigen. Genügt das gespeicherte Schlagzeugregister nicht, so kann der Drum-Computer zusätzliche Klänge von einem Sampler heranziehen, vom Orchester-Tutti-Schlag bis zur zuknallenden Autotür. Sollte man in einem Disco-Stück eine rhythmisch sehr raffinierte Schlagzeugbegleitung hören, so bedeutet dies noch nicht, daß diese von Menschenhand programmiert wurde. Denn liegt der Grundrhythmus einmal fest, so genügen ein willkürliches „Wischen“ über das Tastenfeld der Sound-Tasten des Computers und die anschließende Eingabe eines Befehls, damit der Rechner veranlaßt wird, diese stochastischen Impulse rhythmisch sinnvoll zu ordnen. Auch die mathematische Präzision, mit der die Rhythmen produziert werden, läßt sich umgehen: Mit Hilfe der „Humanizing-Technik“ werden die Schläge mit winzigen zeitlichen Ungenauigkeiten versehen, die etwa der menschenmöglichen Präzision entsprechen.

An dieser Stelle sollen nun noch Geräte Erwähnung finden, die spezielle Einzeleffekte bewirken:

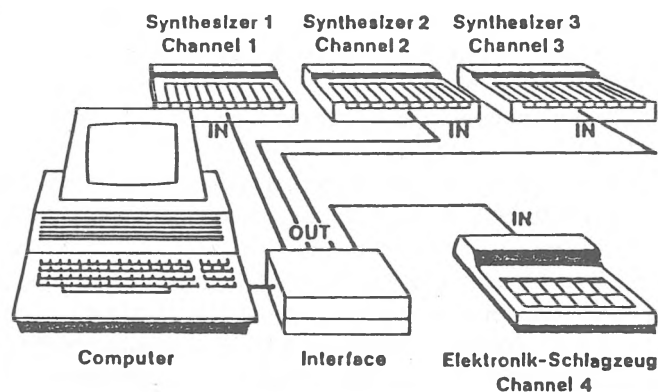
1. Hall: Der Hall-Effekt, für den man früher in Studios 100 Kubikmeter große Hallräume einrichten mußte, ist inzwischen durch ein digitales Hallgerät erzeugbar, das trotz seiner kleinen Abmessungen wesentlich mehr Möglichkeiten bietet.
2. Delay: Dies ist die Bezeichnung für ein digitales Echo-Gerät, das über extrem lange Verzögerungszeiten verfügt.
3. Harmonizer: Er kann zu einer gespielten Stimme eine zweite oder dritte Stimme in parallelen Intervallen hinzufügen oder auch Transpositionen vornehmen.
4. Vocoder: Der Vocoder verarbeitet zwei Eingangssignale (Stimme und ein Geräusch oder ein Instrument), so daß das Geräusch oder das Instrument die Artikulation einer menschlichen Stimme erhält.

Als wichtigste der neuen Technologien muß ohne Zweifel die Entwicklung des MIDI (Abkürzung für: Music Instrument Digital Interface) gelten, das zu einer Revolution in der Musikproduktion geführt hat. Inzwischen

in fast jedem elektronischen Musikinstrument integriert, ermöglicht es den Austausch von Daten zwischen Instrumenten auch unterschiedlicher Hersteller, da sich alle Herstellerfirmen auf einer Konferenz über die Art der Übertragung geeinigt haben. Mit Hilfe von MIDI lassen sich mehrere Synthesizer von einer Taste aus gleichzeitig spielen (vgl. Expander), oder ein Sequencer kann Synthesizer und Drum-Computer steuern. Auch kann das ganze Instrumentarium von einem Computer aus gesteuert werden. Zur Datenübertragung stehen insgesamt 16 Übertragungskanäle zur Verfügung, die in unterschiedlicher Betriebsart verwendet werden können.

1. Omni Mode: Alle Informationen (Tonhöhe, Klangfarbe, Anschlag usw.) werden von einer Steuereinheit an alle Instrumente gleichzeitig gesandt.
2. Poly Mode: Nur bestimmte Steuersignale werden an bestimmte Instrumente gesandt.
3. Mono Mode: Hier enthält ein MIDI-Kanal alle Informationen für eine Stimme eines Instruments.

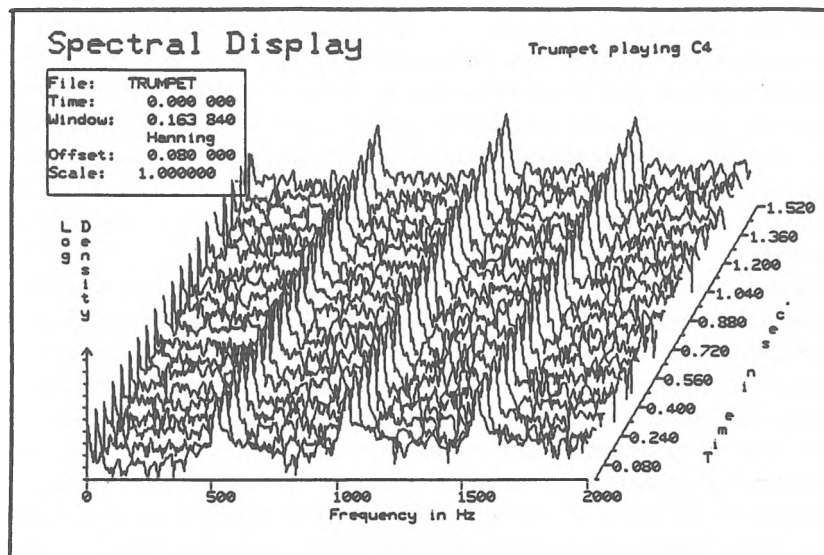
Technische Probleme ergeben sich noch aus der Art der Datenübertragung: Sie erfolgt seriell, das heißt, alle Informationen über einzelne Parameter werden nacheinander übermittelt, was zu Zeitverzögerungen führen kann, da es sich um riesige Datenmengen handelt. Dies kann durch eine sternförmige Verschaltung wieder ausgeglichen werden. Das Schaubild zeigt eine typische Konfiguration von MIDI-Instrumenten.



Sternförmige Verkabelung von Midi-Instrumenten mit Interface und Computer

MIDI ermöglicht somit die totale Kommunikation zwischen sämtlichen Geräten, die an der Musikproduktion beteiligt sind. Besonders der Einsatz von Computern ist dadurch in bisher nicht gekannter Weise möglich geworden. Seine Funktionen sollen hier kurz ohne Anspruch auf Vollständigkeit wiedergegeben werden:

1. Der Rechner kann im Verlauf einer Aufführung den Instrumenten bestimmte Klangeinstellungen und Effekte zuweisen.
2. Er kann in seiner Funktion als Sequencer die Instrumente spielen lassen.
3. Er kann als digitales Aufzeichnungsgerät dienen.
4. Man kann sich nach einer Aufzeichnung Klangspektren von Synthesizer oder Sampler u. dgl. auf dem Bildschirm ausgeben lassen und die Obertonstrukturen beliebig verändern.
- 5) Mit Hilfe des Rechners lassen sich nicht nur Tonfolgen programmieren, sondern auch Spielfehler einer aufgezeichneten Stimme korrigieren.



Dreidimensionales Frequenzspektrum eines Trompetenklanges, dargestellt auf einem Synclavier.

Diese Funktionen können von einem Personal Computer übernommen werden. Aber vor allem größere Rechner, wie der Fairlight-Computer oder das Synclavier, sind mittlerweile in der Lage, nahezu ein ganzes Tonstudio zu ersetzen. So verfügt der Fairlight-Computer über 80 Aufzeichnungsspuren, auf denen die Tonaufzeichnungen beliebig abgemischt, nachträglich bearbeitet, mit Effekten versehen und auf beliebige Weise verändert werden können.

Trotz der scheinbar hohen Kosten für derartige integrierte Musik-Computer-Systeme (ca. 150.000 DM) sind sie doch wesentlich kostengünstiger als ein herkömmliches Studio, und sie führen zu einer erheblichen Senkung von Personalkosten. So gibt es bereits in England Protestbewegungen von Musikern und Toningenieuren gegen Computer in Tonstudios. Dies ist eine weitere Folge von MIDI.

Ästhetische Konsequenzen

Das Klangbild in der kommerziellen Popmusik hat sich in den letzten ca. vier Jahren (seit der Entwicklung von MIDI) deutlich verändert. Man vergleiche nur einmal z. B. eine Aufnahme der Popgruppe ABBA aus den siebziger Jahren mit einem Stück aus den heutigen Hitlisten. Der Sound ist gläserner, durchsichtiger geworden, und man hört bisher nicht gehörte Klänge. Vom Rhythmischen her herrscht eine computergenerierte Exaktheit vor, und Live-Aufführungen unterscheiden sich durch die Verwendung vorprogrammierter Musikmaschinen kaum noch von Studio-Aufnahmen.

Allzuoft erweckt diese absolute Perfektion einen sterilen Eindruck. Dies wird vielleicht im für den AMPF produzierten Klangbeispiel deutlich werden. Auch fällt bei einigen Produktionen eine gewisse Uniformität der Klänge auf, was daran liegt, daß sowohl Sampler als auch Synthesizer über sogenannte fertige „Werk-Sounds“ verfügen, die nicht extra gesampelt oder programmiert werden müssen.

Diese Anmerkungen gelten aber nur für einen Teil der neueren Musikproduktionen. Es gibt z. B. Gruppen, die Drum-Computer und Sequencer nur zur Erstellung eines Konzeptes verwenden, um dann die eigentliche Produktion „per Hand“ auszuführen. Aber für einen gewissen Anteil der Musik aus den Hitlisten läßt sich zusammenfassend sagen, daß die jüngsten High-Tech-Errungenschaften sich vor allem auf zwei Faktoren aus-

wirken: auf die Wirtschaftlichkeit der Herstellung und den Parameter Klang, aber nicht auf die formale, melodische oder harmonische Struktur.

Die bis jetzt beschriebenen Phänomene müssen sich aber nicht zwangsläufig durch die moderne Technik ergeben. Dies zeigt ein Blick auf die Musik der sogenannten Independent-Labels. Das sind Plattenfirmen, die sich auf die Produktion von Musik spezialisiert haben, die wenig Chancen hat, große Popularität zu erlangen. Es gibt bei uns höchstens ein Dutzend Plattengeschäfte, die diese Musik führen, und die Firmen haben sich vor allem auf den Versand verlegt. Ihre Kataloge führen Punkmusik u. ä., größtenteils jedoch solche Musik, die sich nur schwer in irgendeine Kategorie einordnen läßt, darunter auch elektronische experimentelle Musik. Hier finden sich Stücke, die in sehr differenzierter Weise mit den neuen Techniken umgehen. Vielleicht ist die Hypothese gerechtfertigt, daß gerade dieser Bereich einen Übergang zwischen „E-“ und „U-Musik“ darstellt. Einige willkürlich herausgegriffene Beispiele seien hier kurz beschrieben.

Das erste Beispiel — Jon Hassel: *Power Spot* — ist zwar nicht besonders „avantgardistisch“ (es enthält traditionelle Elemente aus Pop und Jazz, hat einen durchgehenden Rhythmus u. dgl.), aber hier läßt sich zeigen, welche Möglichkeiten Effektgeräte liefern. Über einem Rhythmus, der durch eine Kombination von Drum-Computer und handgespieltem Schlagzeug erstellt wird, hört man ein Instrument, das praktisch nur man durch die Beschreibung auf dem Plattencover zu identifizieren ist: eine Trompete. Die Mittel, die diese klangliche Verfremdung bewirken, sind Harmonizer und ein Rauschgenerator.

Ebenfalls mit dem Mittel der Klangverfremdung, aber auf viel radikalere Art arbeitet Diamanda Galas (*Les Litanies de Satan*). Die ehemalige Pianistin und ausgebildete Opernsängerin versteht sich als moderne »E«-Komponistin und Interpretin, sie führte auch Werke von Zeitgenossen wie Xenakis auf. Was ihre eigenen Kompositionen betrifft, so schrieb ein Rezensent: „*Ihre Performances für Solo-Stimme haben mehr mit Neuer Musik, zeitgenössischer Klassik, als mit dem Rock-Underground zu tun, der sie nichtsdestotrotz als schwarzen Engel feiert [. . .] Galas Stimme artikuliert das ganze Spektrum vom Urschrei bis zum Todesröcheln. Verstärkt durch die unheimliche Elektronik, strömen ihre Sounds direkt ins Unterbewußtsein.*“ Die Hauptkomponente der „unheimlichen Elektronik“ bildet ein digitales Delay, also ein Echogerät, das durch die Einstellung langer Verzögerungszeiten erstaunliche Wirkungen hervorruft.

Weiterhin finden sich Beispiele, in denen Elektronik zur Erzeugung romantisch-mystischer Kompositionen verwendet wird, so zum Beispiel in *Abandoned Cities* von Harold Budd. Harmonisches Material des ca. zwanzigminütigen Stückes *Dark Star* ist ein einziger Dur-Akkord, der in den verschiedensten klanglichen Nuancierungen erscheint. Eine düstere Wirkung entsteht durch häufiges Auftreten der kleinen Sexte, also der Terz der Moll-Subdominante.

Eine ganz andere Intention liegt der LP *Inquietude* des Electronic Art Ensemble zugrunde: „[. . .] *the pieces on this album are concerned primarily with sonic textures and contours. Members of the Electronic Art Ensemble use the electronic music medium to create a large palette of interesting and attractive tone colours [. . .] They are virtuous sonic sculptors.*“ Man hat einmal die Klangfarbe als Sekundärfaktor der Musik bezeichnet, eine Wertung gegenüber den anderen Parametern, die in der Musik des 18. Jahrhunderts durchaus ihre Berechtigung hat. Gerade in der elektronischen Musik kann dieser Faktor aber eine solche Differenziertheit erlangen, daß man ihn nicht mehr als sekundär betrachten kann. Dafür ist das vorliegende Klangbeispiel ein origineller Beweis.

Als letztes Werk sei *Devils Music* von Nicolas Collins erwähnt. Ausgangsmaterial bilden kurze Fragmente von Rundfunksendungen, die mit Hilfe eines Samplers aufgezeichnet wurden. Die besprochene Loop-Technik findet Verwendung, sie dient hier zum Aneinanderhängen der wenige Sekunden dauernden Fragmente. Innerhalb dieser Abschnitte werden nun Störungen eingearbeitet, indem der gesampelte Klang abgebrochen und neu gestartet wird. Dadurch ergeben sich sehr lebhaft, interessante rhythmische Strukturen. Ein einzelnes Fragment wird so zu einer ca. 20 Sekunden langen Kette ausgedehnt. Neue Abschnitte werden häufig durch langsames Einblenden eingeführt. Die erste Seite der Platte verwendet Disco-Musik und Sprache als Ausgangsmaterial, die zweite Seite klassische Musik und „easy listening music“.

Schlußbemerkung

Die neue Musikelektronik bietet Möglichkeiten, von denen zur Zeit grob zusammengefaßt folgende genutzt werden:

1. Rationalisierung der Studioteknik;
2. Erschließung neuer Klangdimensionen;

3. infolge Entwicklung des MIDI der Einsatz von Computern in „realtime“, d. h. z. B. in Live-Aufführungen.

Was bisher noch wenig Beachtung findet, ist der Einsatz von Computern auf struktureller Ebene: Gerade die „realtime“-Verwendbarkeit der Rechner müßte eigentlich auch ein interaktives Zusammenspiel mit dem Musiker erlauben. Dazu ein abschließendes Zitat des Filmmusikherstellers Jan Hammer (Miami Vice): *„Wenn man jetzt eine Art Zufallsmoment hinzufügen könnte und das Verhältnis von Zufall und des Grades der Kontrolle über den Vorgang ausbalancieren könnte [. . .] diese Elemente fehlen den zur Zeit vorhandenen Sequencern noch [. . .] ich will mir nicht immer alles im Voraus ausdenken müssen; ich möchte in der Lage sein zu spielen, und das Ding spielt mir etwas zurück“* (Keyboards 7/1987, S. 20).

Literatur

Enders, B.: Lexikon Musikelektronik, Mainz 1985.
Aicher, R.: Da steckt Musik drin!, München 1986.
ders.: Das MIDI Praxisbuch, München 1987.
Schöffel, J.: Zauberformel: DX 7, in: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie 3/1986, S. 184—186.
Fachblatt Musikermagazin 8/87.
Keyboards 7/87.
Magazin für Studioteknik Juli—August 87.
Sound Check 8/87.

Ich danke dem PAS-Tonstudio 8715 Iphofen, das mir die Produktion eines Demonstrationsstückes ermöglichte, und den Herren Jochen Brunsch und Wolfgang Worschech für die ausgiebige fachliche Beratung.

Dr. Günther Rötter
Adolfstraße 16
1000 Berlin 41

Computerkompositionen und Videomusik Neue Anforderungen an Musikpädagogik und Musikforschung

GÜNTHER BATEL

Wenn das Thema „Computermusik“ in zunehmendem Maße ins Zentrum der musikwissenschaftlichen und musikpädagogischen Diskussion gerät, hat dies seinen besonderen Grund: Ein großer und ständig wachsender Teil gegenwärtig erklingender Musik ist an Computern programmiert worden. Musikzeitschriften wie die *Musica* widmen ganze Ausgaben dem Thema „*Musik und Computer*“.¹ Auf vielen Festivals und Tagen für Neue Musik setzen Computermusikkompositionen wichtige Akzente. Computerklänge im Gottesdienst, wie sie auf einer Veranstaltung der letztjährigen „Kasseler Musiktage“ dargeboten werden, dürften ein Novum in der noch jungen Geschichte dieser kompositorischen Gattung darstellen. Parallel dazu erleben Videomusiken ihre Uraufführung, so bei den „Tagen der Neuen Musik“ in Hannover und anderswo. In vielen Ländern sind spezielle Computermusikstudios entstanden, darunter wichtige in Frankreich, Schweden, Italien und in den Vereinigten Staaten.

Es erscheint daher mehr als angemessen, Computerkompositionen und Videomusiken zum Gegenstand musikwissenschaftlicher und musikpädagogischer Forschung zu erheben, um einen Beitrag zur Verbesserung der Urteilsfähigkeit gegenüber diesen neuartigen kulturellen Erscheinungen zu leisten. Im musikpädagogischen Bereich wird dieses Vorhaben durch das starke Interesse der jungen Generation am Umgang mit Computern begünstigt, in der Musikwissenschaft eröffnet das Thema — wie noch zu zeigen sein wird — neue erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Dimensionen.

Bedeutende Gegenwartskomponisten haben sich zumindest zeitweise einmal mit Computermusik oder mit dem Einfluß der Computerkomposition auf ihr instrumentales und vokales Schaffen auseinandergesetzt. So schreibt Pierre Boulez über die neuen synthetischen Klangmöglichkeiten, man könne „*durch den Computer Töne errechnen lassen, die durch nichts, was wir kennen, direkt hervorgebracht werden könnten, deren Art selbst bei natürlichen Tonquellen nicht vorkommt. Hier ein praktisches Beispiel: Perkussionstöne, wie man sie durch Schlaginstrumente aus*

Holz oder Häuten erhält, sind sehr komplex und reich, jedoch kurz und nicht von selbst anhaltend: sie können lärmähnlich sein, sind aber nur schwer in eine Rangordnung zu bringen, da sie oft von ‚Zufälligkeiten‘ des Materials abhängig sind. Einen solchen Klang kann man durch künstliche Synthese im gewählten Zeitmaßsegment erhalten, in gewünschter Dynamikkurve; man kann Tonfamilien mit gleicher Klangfarbe schaffen, verbunden durch eine Skala oder noch eher durch eine gewollte Rangordnung. Das bedeutet Aufhebung bestimmter natürlicher Grenzen, Erweiterung vorhandenen Materials, ja einen Vorstoß ins Unbekannte.“²

Und bei György Ligeti heißt es: „Das Dialogverfahren erlaubt eine Rückkopplung von klanglichen Ergebnissen und kompositorischen Ideen. Dies scheint mir zur Zeit die wirkungsvollste Anwendung der Computertechnologie im Bereich des Komponierens zu sein. Die unmittelbare Realisierung kompositorischer Ideen — sowohl als klingendes Resultat mit Hilfe von Digital-zu-analog-Umwandlern als auch in Form von (beliebig definierter) musikalischer Notation, die auf dem Bildschirm aufscheint — wirkt sofort auf die weiteren Fragestellungen und Gedankengänge des Komponisten zurück. Diese Rückkopplung führt nicht nur zur Verfeinerung der Klangsynthese, sondern auch — und dies ist entscheidend — zum Entwerfen neuartiger musikalischer Abläufe, Gestalten und Formen sowie zeitlicher Strukturen.“³

Wie aber ist es — musiktheoretisch gesehen — zu solchen kompositorischen Vorstößen ins Unbekannte, zu solchen bisher noch nicht bekannten kompositorischen Denkweisen gekommen? Welche technologischen und kompositionsgeschichtlichen Entwicklungen lassen sich aus heutiger Sicht zurückverfolgen?

Von Computermusik kann seit Mitte der fünfziger Jahre unseres Jahrhunderts gesprochen werden. Doch so ungewöhnlich die Programmierung ganzer Musikstücke auch erscheinen mag, absolut neuartig ist das Prinzip der Datenspeicherung von Melodien, Harmonien und Rhythmen keinesfalls. Über Lochstreifen-Pianolas, Lochscheiben-Orchestrien und Stiftwalzeninstrumente läßt sich die „Musikprogrammierung“ bis weit in die Geschichte der europäischen und verschiedener arabischer und asiatischer Musikkulturen zurückverfolgen. Unmittelbarer Vorläufer der modernen Computerkomposition ist also die mechanische Musik. Und mechanische Musikinstrumente, über die ich in diesem Zusammenhang an anderer Stelle ausführlich berichtet habe⁴, sind fast so alt wie die Musik selbst.

Entstanden ist die Computermusik im wesentlichen in den „Bell Telephone Laboratories“, einem Medienkonzern der Vereinigten Staaten. Am Hauptsitz dieses Unternehmens in New Jersey ist ab 1957 ein mit modernen Rechenanlagen und Synthesizern ausgestattetes Studio eingerichtet worden. Über die hier durchgeführten Forschungsarbeiten und das Labor selbst schreibt Fred K. Prieberg: *„Dieses war von Anfang an ein Studio der ‚zweiten Generation‘, wo man nichts mehr mit Generator, Tonband und Schere anfangen konnte. Vielmehr bediente man sich des jeweils neuesten Computermodells — es begann mit IBM-Maschinen — zur Steuerung des ‚Synthesizers‘. Das kreative Moment endet bei diesem System bereits da, wo der Komponist seine schöpferische Intention den Lochkarten anvertraut hat, die kodierte ‚Befehle‘ für die Rechenanlage darstellen. Alles andere ‚macht‘ der Computer. Die Apparatur ist so ausgelegt, daß sich der Synthetisator in bestimmten Grenzen ‚spielen‘ läßt, weil zusätzlich zu den computergespeicherten Funktionen während des Ablaufs der Komposition weitere Funktionen eingespeist, ein Klang ‚festgehalten‘ oder wiederholt oder gelöscht werden kann. Zunächst war — bei einem Konzern für Fernmeldeanlagen selbstverständlich — lediglich an Studien über Sprachkodierung, Phonetik, Kommunikationsverhalten und Hörpsychologie gedacht; aber binnen kurzem ergaben sich musikalische Anknüpfungspunkte.“*⁵

In der Folgezeit entstanden in diesem Studio sogenannte stochastische Kompositionen, in denen mit Hilfe eines Digitalcomputers Zufallszahlen in Musik umgesetzt wurden. Daneben ging es um computergestützte Schallanalysen, um die Synthetisierung von Sprachklängen sowie um Kompositionsstudien in Klangfarben, Rhythmen und strukturellen Permutationen. In anderen amerikanischen Studios, etwa dem der New Yorker Universität, sind in einem weiteren Schritt Programmierungssysteme für Synthesizer erarbeitet worden, die wesentlich komplexere Zugriffe auf das gespeicherte Material zulassen und damit eine ständige Kontrolle der automatischen Prozesse durch den Komponisten gestatten.

Vor einiger Zeit wurde in den „Bell Telephone Laboratories“ unter der Leitung von Max V. Mathews sogar an Programmen gearbeitet, mit denen Komponisten oder ausübende Musiker einen Computer eigenhändig „dirigieren“ können. Dabei wird zunächst die komplette Partitur einer Komposition mit allen Tonhöhenverläufen und Tondauern im Computer gespeichert. Der Computer selbst bedient einen Klangsynthesizer. Bei Aufführungsproben werden dann auch sämtliche Aufführungsanweisungen

im Speicher registriert. Das Tempo einer Aufführung ist über einen Metronomknopf steuerbar, Lautstärke und Dynamik über einen Steuerknüppel. Bei dieser „Real-Time-Synthesis“ oder „Echtzeitsynthese“ genannten Darbietungsform wird ein Computer wie ein herkömmliches Musikinstrument mit allen Aufführungsnuancen gespielt. Der Interpret hört die von ihm erzeugten Töne unmittelbar und kann direkt auf sie einwirken. Über weitere Anwendungsmöglichkeiten seiner Computermusikprogramme bemerkt Max V. Mathews: *„Der Computer kann auch rechnen. Mit einfachen Programmen kann der Musiker die verschiedensten Kombinationen mit dem Computer spielen. Der Musiker kann mit Hilfe des Computer-Gedächtnisses sein Spiel mit früheren Aufführungen kombinieren. Er kann z. B. eine Stimme des Stückes auf der Klaviatur spielen, während der Computer eine zweite Stimme aus seinem Gedächtnis hinzufügt. Viel interessanter ist das Beispiel einer noch engeren Verflechtung von Musiker- und Computerspiel: der Computer bietet aus seinem Gedächtnis die Tonhöhe an; der Musiker bestimmt dann Tondauer und Lautstärke. Noch andere Programme sind möglich, worin der Musiker eine Stimme vorgibt und der Computer, basierend auf einem beliebigen System der Harmonielehre, eine harmonisierende Stimme hinzufügt.“*⁶

Im europäischen Bereich stand die Computermusik zunächst ganz im Zeichen stochastischer Kompositionsprinzipien und in einem weiteren Zusammenhang mit der Informationstheorie und den Wahrscheinlichkeitsberechnungen der sogenannten exakten Ästhetik von Max Bense, Abraham A. Moles und Wilhelm Fucks. Diese Aspekte hat Helga de la Motte-Haber in ihrem Beitrag *Historische und ästhetische Positionen der Computermusik* noch näher herausgearbeitet: *„Das Schlagwort, das seit der Mitte der fünfziger Jahre bis in den Beginn der sechziger Jahre die Diskussion beherrschte, war ‚stochastisch‘. Stochastische, das heißt von je unterschiedlich festgelegten Wahrscheinlichkeiten und Übergangswahrscheinlichkeiten geregelte Strukturen waren für Xenakis, wie er in einem Aufsatz ‚Die Krise der seriellen Musik‘ in den Gravesaner Blättern darlegte, besser geeignet, Musik zu fundieren als die Reihentechnik [. . .]. Die neu aufkommende Informationstheorie stützte diese musikgeschichtliche Entwicklung von außen. Informationstheorie meint, daß eine Mitteilung, gleichgültig welcher Art, hinsichtlich des Ausmaßes an Ordnung oder Zufall quantitativ beschrieben werden kann. Information ist gemäß dieser Theorie zu messen als Grad von Unvorhersehbarkeit.“*⁷

Insofern spielte die frühe Computermusik zunächst eine wichtige Rolle

beim Übergang vom seriellen Konstruktivismus, der in Stockhausens *Elektronischer Studie II* einen Höhepunkt an rationaler Durchorganisation des Tonmaterials fand, hin zu den stochastischen Kompositionsprinzipien. Doch schon bald erschlossen sich den Computermusikkomponisten weiterführende musikalische Gestaltungsweisen. Sie experimentierten an computergenerierten Klangsynthesen, die gegenüber allen bis dahin wahrgenommenen Tönen zukunftsweisende Materialerweiterungen darstellten. Eine generelle Bedeutung kam bei diesen Bemühungen der psychoakustischen Grundlagenforschung zu, die in den Computermusikstudios und besonders im Pariser „Institut de Recherche et de Coordination Acoustique/Musique“ (IRCAM) durchgeführt wurde. Hier ist vor allem Jean-Claude Risset zu nennen, der als Experte für Technologie und kompositorische Praxis über mehrere Jahre hinweg am IRCAM den Klang herkömmlicher Musikinstrumente per Computer analysierte und auf der Basis dieser Erkenntnisse noch nicht dagewesene computergenerierte Klangereignisse synthetisierte. Der lebendige Klangreichtum des so gewonnenen Materials kam bereits in Rissets 1969 entstandener Computermusikkomposition *Mutations* zum Ausdruck, in der es um die Wechselwirkung zwischen Tonhöhen- und Klangfarbeneindrücken geht: *„Risset eröffnet die Mutations mit fünf hellen, perkussiven Tönen in kurzen Zeitabständen. An das Verklingen jedes Tones schließt nahtlos ein ausgehaltener Ton gleicher Höhe und Farbe an, so daß der Zusammenklang aller fünf Töne als Akkord hörbar wird. Der Akkord schwillt an und verebbt wieder. Darauf erklingen alle fünf Töne in dumpferer Farbe gleichzeitig und wiederum mit perkussivem Charakter; dabei verschmelzen sie zu einem gongartigen Klang. Die fünf Tonhöhen haben also zunächst melodische, dann harmonische Funktion, um schließlich in einem Klang, dessen Farbe sie wesentlich bestimmen, aufzugehen. Solche Querverbindungen sind im weiteren Verlauf der Komposition immer wieder hörbar. In einem Interview hob Risset hervor, daß nur ein Computer die zur Realisierung dieses Stückes erforderliche komplexe und präzise Syntheseapparatur bieten konnte.“*⁸

Ferner verwendete Risset in *Mutations* als markante musikalische Ausdrucksmittel sogenannte endlose Glissandi sowie scheinbar aufwärts verlaufende Glissandi, die tiefere Tonlagen erreichen, und die Umkehrung dieses Phänomens. Die endlosen Glissandi verlaufen kontinuierlich und stufenlos aufwärts oder abwärts, ohne daß eine höhere oder tiefere Oktavlage erreicht wird, denn der Endton ist jeweils identisch mit dem Anfangs-

ton. Graphisch gesehen läßt sich dieses akustische Phänomen mit einer ringförmig-geschlossenen Treppe vergleichen.

Inzwischen hat sich Risset aus seiner führenden Funktion am IRCAM mehr und mehr zurückgezogen, ähnlich wie die Komponisten Luciano Berio und Vinko Globokar. Pierre Boulez ist es, der als alleinverantwortlicher Leiter den Schwerpunkt der Institutsarbeit auf die „Live-Elektronik“ verlegt hat, um in seinen instrumental und vokalen Kompositionen unter Einbeziehung der Elektronik eine neue musikalische Sprache zu entwickeln. Eine solche Erneuerung des traditionellen Instrumentariums mit moderner elektronischer Technologie hat Boulez in seinem Instrumentalensemblewerk *Répons* angestrebt, das als zukunftsweisende Synthese von Computertechnik und Live-Musizieren, von elektronischer und Instrumentalmusik gilt.

Durch den wechselseitigen Austausch zwischen Wissenschaft und Kunst möchte Boulez nicht nur seinem eigenen kompositorischen Oeuvre neue Impulse verleihen, sondern auch zur verständnisvollen Rezeption zeitgenössischer Musik überhaupt beitragen und deren ästhetische, stilistische und technische Vielfalt demonstrieren. Über die gegenwärtigen Aktivitäten des IRCAM berichtet Rudolf Frisius: „*Es engagiert sich in Forschungsprojekten, Studioproduktionen, Druckpublikationen (wissenschaftlichen Reports und einer institutseigenen Fachzeitschrift), Konzerten, Vorträgen und Seminaren sowie in verschiedenen Bereichen der Öffentlichkeitsarbeit. Was hier geleistet wird, kommt nicht nur ausgewählten Komponisten, Pariser Konzertbesuchern oder spezialisierten Lesern wissenschaftlicher Literatur zugute, sondern es wirkt auch in weite Bereiche des modernen, von Massenmedien geprägten Musiklebens hinein: Das dem Institut assoziierte ‚Ensemble Intercontemporain‘, das derzeit wohl weltweit beste Instrumentalensemble für zeitgenössische Musik, ist neben zahlreichen Konzerten auch durch herausragende Schallplattenproduktionen bekannt geworden, deren Repertoire von Klassikern der Moderne (Strawinsky, Schönberg, Berg, Webern, Varèse) bis zu aktuellen Auftragswerken reicht. Besonders intensiv engagiert sich IRCAM in der Produktion von Audio- und Videokassetten, die neben Musikbeispielen auch musiktheoretische Erklärungen und technische Demonstrationsbeispiele enthalten; auch ein ausführlich kommentiertes Schallplattenalbum liegt vor, das die Studioarbeit des IRCAM, eines der international führenden Studios der Computermusik, illustriert.*“⁹

In der Bundesrepublik Deutschland, dem Entstehungsland der elektroni-

schen Musik, gibt es bislang noch kein zentrales Studio für Computermusik, das sich mit dem Pariser IRCAM messen könnte. So ist es verständlich, daß sich Komponisten wie Gottfried Michael Koenig, Herbert Brün und Otto E. Laske an technisch gut ausgestattete Studios des Auslandes wandten, um ihre zukunftsweisenden kompositorischen Ideen zu realisieren.

Erhard Karkoschka, der sich in verschiedenen Phasen mit elektronischer Musik und Computerkomposition beschäftigte, hielt sich 1973 für längere Zeit in Koenigs Studio für Sonologie in Utrecht auf, besuchte amerikanische Studios und arbeitete 1982 in den Elektronischen Studios in Stockholm. In Stockholm wollte Karkoschka bei der zweifachen Realisation seines Stückes *Meditationsmühle* mögliche Unterschiede beim Komponieren mit analogen und digitalen Apparaturen auffinden. So entstand eine Fassung des Stückes auf einem analogen Synthesizer, eine andere auf einer Computeranlage. Tatsächlich wiesen beide Fassungen erhebliche materialbedingte Unterschiede auf, die sich aus der Wechselwirkung zwischen kompositorischer Intention und der Programmiersprache ergaben. Während Karkoschka auf dem Synthesizer seine klanglichen Vorstellungen problemlos realisieren konnte, erforderte die Arbeit mit dem Computer zunächst das Erlernen der Computersprache ILI. Die Verwirklichung der kompositorischen Intention durch die Programmierung des Stückes und die nachträglich möglichen klanglichen Eingriffe in das laufende Programm inspirierten Karkoschka zu vorher nicht geplanten musikalischen Wirkungen wie im Raum kreisenden und pendelnden Klängen, die die Zeitqualitäten und den Charakter des Stückes einschneidend veränderten. Das neu gefundene musikalische Material führte u. a. zu wesentlich umfangreicheren Strukturen als die Synthesizerversion.

Diese materialbezogenen kompositorischen Erfahrungen veranlaßten Karkoschka zu einigen grundsätzlichen Überlegungen hinsichtlich computermusikalischen Denkens und Arbeitens: „Weil das jeweilige Instrument zum Begriff des musikalischen Materials gehört und der Komponist seine Idee schon im konzeptuellen Stadium aus den Möglichkeiten des Instrumentes zu entwickeln hat, beeinflußt dieses ohne Zweifel die Erscheinungsweise der Idee. Aber wir sollten nicht verkennen, daß die Idee — um bei dieser Metapher zu bleiben — einer anderen Kategorie angehört als das Material, dessen sie sich bedient [. . .]. Ein substantielles Überwiegen der materiellen Kategorie finden wir überall um uns herum, in Instrumentalmusik wie in vokaler und selbstverständlich auch in elektronischer und Computermusik.“¹⁰

Ein Computermusikkomponist, für den eine exakt wissenschaftliche Definition des musikalischen Materials unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung globaler kompositorischer Strukturen ist, ist Klarenz Barlow. Den verschiedenen Versionen seiner variablen Komposition *Verhältnisse für Melodieinstrumente* legte Barlow streng rationale Vorbedingungen zugrunde: einen festgelegten Tonhöhenvorrat zur Wahl jeden Tones, einen festgelegten Zeitpunktezyklus zur Wahl jeden Anschlags und einen tonhöhenmäßig konstanten, kontinuierlich erklingenden Bezugston. Für die Realisation der Komposition ergaben sich auf dieser Grundlage Töne mit einer definierten Beziehung zum Bezugston, zum nächsten gleichbetonten Ton derselben Stimme, zum am nächsten liegenden gleichbetonten Ton einer anderen Stimme, zur seit dem zuletzt gespielten gleichbetonten Ton verlaufenen Zeit, zur Zykluslänge, zur Zeit bis zum nächsten gleichbetonten Ton derselben Stimme und zur Zeit bis zum am nächsten liegenden gleichbetonten Ton einer anderen Stimme.

Aus diesen Operationsregeln heraus gelangte Barlow zur präzisen Kalkulation der taktrhythmischen Ordnung, der Tonalität und der Großform seiner Komposition. Nach Ansicht von Rudolf Frisius knüpft Barlow dabei bis zu einem gewissen Grad an den musikalischen Konstruktivismus der fünfziger Jahre an, wenngleich seine Musik eine unverwechselbare eigene kompositorische Faktur besitzt: „Klarenz Barlow ist ein entschiedener Exponent des rationalen, exakt auskalkulierbaren Komponierens. Seine Musik orientiert sich an Begriff und Zahl. Barlow komponiert Musik, deren strukturelle Ordnungen nicht nur für ein bestimmtes Werk wesentlich sind; er stützt sich auf musikalische Grundbegriffe, die den Anspruch auf wissenschaftliche Präzision und auf musikologische Allgemeingültigkeit erheben — auf Begriffe, die man von seiner Arbeit auf ganz andere musikalische Zusammenhänge und Differenzierungen unterscheiden kann.“¹¹

Mit den Phänomenen Tonalität und Metrik hat sich Barlow nicht nur kompositorisch, sondern auch vom Musiktheoretischen her beschäftigt, wobei viele Einsichten aus seiner Kenntnis der indischen Musik einfließen, mit der Barlow bestens vertraut ist.¹²

Seine Auseinandersetzung mit Metrik und Tonalität setzte Barlow in seinem 1978 komponierten Klavierstück *Cogluotobüsisletmesi* fort, das 1982 in zwei Versionen auf Schallplatte erschien: in einer vollständigen Fassung für digitale elektronische Klangerzeugung, realisiert auf Computern und vier Digitalsynthesizern am Pariser IRCAM, und in einer klavieristischen

Live-Darbietung. Die vierte Version der *Verhältnisse für Melodieinstrumente* war ursprünglich ebenfalls für Klavier gedacht, wurde aber in der Ausführung einem computergesteuerten Synthesizer überlassen. Bei diesen Echtzeitrealisationen, die weiteren Versionen der *Verhältnisse für Melodieinstrumente* zugrunde gelegt wurden, ließ Barlow die Computer auf der Bühne von einem „improvisierenden“ Operateur steuern, der Eingriffsmöglichkeiten in das laufende Programm besaß. In letzter Zeit arbeitete Barlow intensiv an einer echtzeitlichen Realisation seines Stückes *Co-glutobüsisletmesi*.

Die Reflexion computermusikalischer Denkmodelle bis hin zur Entwicklung wissenschaftstheoretischer Konzepte steht im Zentrum des Wirkens von Otto E. Laske, der sich in den Vereinigten Staaten über mehrere Jahre hinweg mit neueren Forschungsergebnissen aus der generativen Linguistik, der Künstlichen Intelligenz und der kognitiven Anthropologie vertraut machte. All dies veranlaßte ihn, das Konzept einer „kognitiven Musikwissenschaft“ zu entwickeln, in das er gleichfalls Erkenntnisse der Neurologie, Psychoakustik, der Wissenschaft vom Sprachverstehen und der Semiotik einfließen ließ. Die Folgen des Computereinsatzes in der Musik sieht Laske vor allem in bezug auf die musikalische Kompetenz und Intelligenz des Menschen und deren Anwendung beim Analysieren, Komponieren, Interpretieren, Aufführen, Hören und Lehren von Musik: *„Die Aufgabe der kognitiven Musikwissenschaft ist es, Modelle musikalischer Intelligenz in ihren verschiedenen Formen zu erstellen, mit dem Ziel, zu einer empirisch fundierten Theorie musikalischer Intelligenz zu gelangen.“*¹³

Von der Formulierung und empirischen Prüfung von Hypothesen über musikalisches Wissen erhofft sich Laske näheren Aufschluß über die Faktoren, die die Natur und Funktion musikalischer Intelligenz bestimmen. Durch den Einsatz des Computers zeichnet sich für Laske die konkrete Möglichkeit ab, Theorien musikalischen Handelns zu formulieren, die über Theorien musikalischer Artefakte weit hinausgehen, und musikalische Intelligenz als autonomes kognitives System zu verstehen: *„Während die Unterscheidung zwischen theoretischer und angewandter Musikwissenschaft innerhalb der traditionellen Konzeption einer Wissenschaft von der Musik wenig Sinn hat, ist sie in der kognitiven Musikwissenschaft ganz selbstverständlich, ist es doch die Aufgabe dieser Disziplin, Modelle musikalischer Intelligenz zu formulieren und als Computerprogramme zu implementieren und zu testen, um zu formalen*

und expliziten Theorien musikalischer Kompetenz und Wahrnehmung zu gelangen.“¹⁴

Schon seit längerem arbeitet Laske an Computerprogrammen, die als interaktive Systeme musikalische Tätigkeiten wie die Orchestration einer Partitur auf intelligente Weise unterstützen und sogar teilweise übernehmen können. Solche „intelligenten musikalischen Assistenten“ können sowohl beim Komponieren neuer Musik als auch bei der Rekonstruktion vergangener Musik eingesetzt werden. Zudem experimentiert Laske an speziellen Programmiersprachen für musikwissenschaftliche Theoriebildung, die eine Darstellung musikalischen Wissens auf symbolischer Ebene gestatten, wobei Aussagen auf dieser programmsprachlichen Ebene im Unterschied zu natürlichsprachlichen musikanalytischen Aussagen verifizierbar sind.

Für die Lösung aller mit dem Thema „Musik und Computer“ verbundenen Probleme schlägt Laske die Gründung eines für die Bundesrepublik Deutschland zentralen Computermusikstudios vor, wie dies in anderen Ländern längst selbstverständlich ist. Zentrale Aufgaben dieses Instituts wären: Entwicklung von musikalischen Expertensystemen, digitalen Klangerzeugungsmethoden, realzeitlichen Dirigiersystemen für Live-Aufführungen, Lehrsystemen für programmierendes Komponieren, musikalischen Grammatiken, computergestützten Musikhörprogrammen sowie die Veranstaltung von Computermusikkonzerten, -workshops, -wettbewerben und -kongressen.

Bis es aber zur Etablierung eines dem IRCAM vergleichbaren Computermusikstudios in der Bundesrepublik Deutschland kommt, sind viele Computermusikkomponisten hierzulande auf kleine Studios oder Privatstudios angewiesen. Dennoch entsteht trotz dieser Mangelsituation eine Reihe bemerkenswerter computermusikalischer Neuschöpfungen, von denen die „Videomusik“ sogar den Rang einer neuen Gattung einnimmt. Während die Computerkomposition durch die Verwendung von Monitoren sowie bei Partitursynthesen, Partiturdruk und computergraphischen Notationen schon eng mit dem graphischen Bereich verbunden ist, finden Klang und Bild in der Videomusik eine wirkliche Synthese. Die Videomusik ist damit eine der Oper verwandte Kunstform, deren Bühne der Fernsehschirm ist. Wichtiger Multiplikator dieser elektronisch-visuellen Musik ist in der Tat das Fernsehen, das bereits viele Videokompositionen übertragen hat. Dennoch können Videomusiken — ähnlich wie Opern — auch radiophon übertragen werden, da neben der audiovisuellen zumeist

auch reine Audiofassungen existieren. Videomusik entsteht, wenn man auf einem Sequenzer größerer Speicherkapazität oder einem Mikro-Computer ein Musikstück mit Computer-Graphik kombiniert und diese realzeitlich auf einem Bildschirm sichtbar werden läßt.

Ein Computermusikkomponist, der die Entwicklung hin zur Videomusik maßgeblich mitgeprägt hat, ist Walter Schröder-Limmer. In seinem Anfang der siebziger Jahre entstandenen Videomusikstück *Bit/Bach* geht es um die Vergegenständlichung einer imaginären Notation, dargestellt anhand der visualisierten Erinnerung an ein Musikstück von Johann Sebastian Bach. Musikalische Erinnerungsfetzen und optische Eindrücke wie Noten, Instrumente, Musiker sowie Abbildungen des Komponisten sind als externe Signale mit Hilfe eines Videosynthesizers weiterverarbeitet worden. So entsteht eine interne graphische „Ersatznotation“, die analog zum akustischen Vorgang abstrahierte Parameter erscheinen läßt. Der Name *Bit/Bach* bezieht sich auf die informationstheoretische Maßeinheit „Bit“ und meint hier die Erweiterung der Informationsqualität dieses Videomusikstückes.

Eines der bekanntesten elektronisch-visuellen Musikstücke Schröder-Limmers ist die *Todesfuge* nach einem Gedicht von Paul Celan über nationalsozialistische Greuel. In diesem „Sprachspiel“ geht es um eine besondere Form der Textbehandlung, die man gleichsam als „Computerlyrik“ bezeichnen könnte. Die Musik vertont hier nicht, sondern integriert die Sprache. Durch Vokodierung und elektronische Verfremdung mit Hilfe von Filtern und Ringmodulatoren wird der Text zum „Sprachspiel“, die zugemischte Musik zum „Sprechen“ gebracht. Bei einigen Texten ist Hitlers verfremdete Stimme hinzugemischt, aus anderen Laut-Artikulationen klingt bisweilen der Badenweiler-Marsch heraus. Zu sehen sind allerdings nur Teile eines Gerippes, die das Gedicht interpretieren. Dazu verwendete Schröder-Limmer Röntgenbilder, die durch einen Videosynthesizer verzerrt und durch Farben verfremdet wurden. So entstand ein audiovisuelles Klanggemälde, das ein hohes Maß an emotionaler Expressivität freisetzt. Schröder-Limmers Videomusik *Synthetic Landscape* gehört zu einem Zyklus auskomponierter „musikalischer Landschaften“. Diese Stücke wurden am Computer komponiert, eine Notation im traditionellen Sinne gibt es nicht. Schröder-Limmer generierte die musikalische Struktur dieser und vieler anderer Stücke ausschließlich mit Hilfe von Algorithmen. Die Tonerzeugung erfolgte mit analogen und digitalen Synthesizern, die direkt vom Computer gesteuert wurden. Ein Keyboard oder eine Tastatur wurden nicht verwendet.

In anderen Stücken ließ Schröder-Limmer vom Computer graphische Partituren entwerfen, die bei Aufführungen nicht vom Notenblatt, sondern von einem Bildschirm abgelesen werden. Auch arbeitete Schröder-Limmer mit fotomechanischen Schwingungsbildern, sogenannten Rhythmogrammen, die er in Videosynthesizern vielfältig umgestaltete. Dadurch entstanden mehrschichtige akustische Abbilder von polyphonen musikalischen Ereignissen, so in seinem 1982 in Darmstadt uraufgeführten Stück *Pattern & Shapes*.

Es steht außer Frage, daß Schröder-Limmer mit seinen rechnergenerierten (Bild-)Klangkompositionen die berechnete Eigenständigkeit der Computermusik und besonders der Videomusik herausgestellt und das an sich schon vielschichtige und facettenreiche Genre gegenwärtiger Computerkomposition weiter bereichert hat. Zweifellos werden uns die zukünftigen Entwicklungen auf computermusikalischem Gebiet noch weitere Einsichten dessen vermitteln, was Musik sei; und es ist Pierre Boulez zuzustimmen, wenn er in diesem Zusammenhang vermerkt: „*Die neuen Techniken sind weit davon entfernt, die Individualität zu zerstören oder auszulöschen. Genau wie die herkömmlichen sprechen sie Erfindungskraft, wachen Geist, außerordentliche Persönlichkeit an, die zu allen Zeiten nötig waren, um ein neues Werk hervorzubringen.*“¹⁵

Anmerkungen

- 1 Musica 2/1987: Musik und Computer.
- 2 Boulez, P.: Maestro Computer. Erforschung der neuen Tongrenzen, in: UNESCO-Kurier 4/1980, S. 32.
- 3 Ligeti, G.: Musik und Technik. Eigene Erfahrungen und subjektive Betrachtungen, in: Rössner, H. (Hg.): Rückblick in die Zukunft, Berlin 1981, S. 311.
- 4 Batel, G.: Zur Geschichte der Computermusik. Instrumentenkundliche und kompositionsgeschichtliche Aspekte, in: Batel, G./Kleinen, G./Salbert, D. (Hg.): Computermusik. Theoretische Grundlagen — kompositionsgeschichtliche Zusammenhänge — Musiklernprogramme, Laaber 1987, S. 49—77.
- 5 Prieberg, F. K.: Versuch einer Bilanz der elektronischen Musik, Rohrdorf 1980, S. 134.
- 6 Mathews, M. V.: Die musikalischen Möglichkeiten des Computers, theoretisch und praktisch: Das Dirigenten-Programm, in: Internationales Seminar Rundfunk und Neue Musik Baden-Baden/Freiburg im Breisgau, 11.—13. September 1976. Referate und Beiträge (= Teilton 3), Kassel 1980, S. 27.
- 7 de la Motte-Haber, H.: Historische und ästhetische Positionen der Computermusik, in: Musica 2/1987, S. 130.
- 8 Thies, W.: Der Computer — ein neues Musikinstrument?, in: Batel, G. u.a. (Hg.): Computermusik, S. 148.

- 9 Frisius, R.: Avantgardistische Vormachtstellung. Zehn Jahre IRCAM in Paris, in: Neue Musikzeitung August/September 1987, S. 41.
- 10 Karkoschka, E.: Über eine musikalische Erfahrung mit dem Computer, in: Batel, G. u. a. (Hg.): Computermusik, S. 119.
- 11 Frisius, R.: Eine gewisse mechanische Starrheit, in: Musiktexte. Zeitschrift für neue Musik 5/1984, S. 46.
- 12 Barlow, K.: Busreise nach Parametron, in: Feedback Papers 21—23, 1980, S. 7—124.
- 13 Laske, O. E.: Eine kurze Einführung in die Kognitive Musikwissenschaft: Folgen des Computers in der Musik, in: Batel, G. u. a. (Hg.): Computermusik, S. 170.
- 14 Ebd.: S. 172.
- 15 Boulez, P.: a.a.O., S. 38.

Dr. Günther Batel
 Im Sumorgen 19
 3175 Leiferde

Kinderzeichnungen zum Thema „Ich und die Musik“

BETTINA AUER/FRANK GERTIG/MARTIN GREVE/
DANIELA SCHMIDT

Im folgenden geben wir einen Zwischenbericht über eine Untersuchung, die im Sommersemester 1987 am Musikwissenschaftlichen Institut der Technischen Universität Berlin unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Helga de la Motte-Haber begonnen wurde. Ab Oktober 1987 sind weitere und ausführlichere Untersuchungen zu diesem Thema vorgesehen.

Anhand von Kinderzeichnungen mit dem Thema „*Ich und die Musik*“ sollte untersucht werden, ob wiederkehrende Bildelemente Rückschlüsse auf Selbstkonzept und Leistungsmotivation zulassen. Zusätzlich sollten die Kinder einen Fragebogen ausfüllen. Diesen erstellten wir in Anlehnung an den Fragebogen der Frankfurter Selbstkonzeptskala zur allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSaL) der Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN) (Lit. s. u.), den wir „kindergerecht“ umformulierten und für unsere Zwecke erweiterten:

Bitte lies die folgenden Sätze durch.

Findest Du einen Satz richtig, mach ein Kreuz im „ja“-Kästchen.

Findest Du ihn falsch, kreuze das „nein“-Kästchen an.

Label		(in Klammern Kodierung)	
Geschlecht	Bist Du ein Mädchen?	<input type="checkbox"/> ja (1)	<input type="checkbox"/> nein (0)
Alter	Wie alt bist Du? Jahre		
	Hast Du Geschwister?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Altersverhältnis	Wenn ja, wie viele? Trage bitte auch das Alter ein.		
Ensemble	Wer spielt in Deiner Familie noch ein Musikinstrument?		
Spaß	Hast Du Spaß am Musikmachen?	<input type="checkbox"/> ja (2 1)	<input type="checkbox"/> nein (0)
Druck	Wollten Deine Eltern, daß Du Dein Instrument lernst	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

Wunsch	Oder war das Dein eigener Wunsch?	<input type="checkbox"/> ja (2	1	<input type="checkbox"/> nein (0)
Profi	Willst Du später Musiker werden?	<input type="checkbox"/> ja (2	1	<input type="checkbox"/> nein (0)
Freunde	Hast Du viele Freunde?	<input type="checkbox"/> ja (2	1	<input type="checkbox"/> nein (0)
Chef	Wärst Du gerne Klassensprecher? (Ich bin Klassensprecher.)	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> (2	1	<input type="checkbox"/> nein (0)
Klug	Ich bin bestimmt so klug wie die Kinder in meiner Klasse.	<input type="checkbox"/> ja (2	1	<input type="checkbox"/> nein (0)
Gerecht	Findest Du es gerecht, wie Deine Eltern Deine Noten beurteilen?	<input type="checkbox"/> ja (2	1	<input type="checkbox"/> nein (0)
Glück	Ich bin eher ein Glückspilz als ein Pechvogel.	<input type="checkbox"/> ja (0	1	<input type="checkbox"/> nein (2)
Wille	Was ich will, das schaffe ich auch.	<input type="checkbox"/> ja (2	1	<input type="checkbox"/> nein (0)
Niete	Ich glaube, daß ich eher eine Niete bin.	<input type="checkbox"/> ja		<input type="checkbox"/> nein
Fleiß	Ich bin bestimmt so fleißig wie die Kinder in meiner Klasse.	<input type="checkbox"/> ja (2	1	<input type="checkbox"/> nein (0)
Daneben	Wenn ich etwas will, geht mir meistens alles daneben.	<input type="checkbox"/> ja (0	1	<input type="checkbox"/> nein (2)
Frust	Bis jetzt sind meine Wünsche ganz selten in Erfüllung gegangen.	<input type="checkbox"/> ja (0	1	<input type="checkbox"/> nein (2)
Gut	Ich glaube, daß die anderen Kinder mich gut finden.	<input type="checkbox"/> ja (2	1	<input type="checkbox"/> nein (0)
Rivale	Stell Dir vor, ihr habt gerade eine Klassenarbeit zurückbekommen, und Du freust Dich über Deine Note. Dein Sitznachbar hat aber eine bessere Note. Freust Du Dich dann immer noch?	<input type="checkbox"/> ja (2	1	<input type="checkbox"/> nein (0)
Angst	Du hast ein Gedicht auswendig gelernt. Hast Du große Angst, daß Du drankommst?	<input type="checkbox"/> ja (0	1	<input type="checkbox"/> nein (2)

Unsere Untersuchung stützt sich auf eine Stichprobe von 87 Berliner und westdeutschen Kindern sowie 54 türkischen Kindern, die alle in Berlin leben. Die Kinder waren nicht jünger als 8 und nicht älter als 12 Jahre. Alle Kinder erhalten entweder einzeln oder in Gruppen Instrumentalunterricht.

Entgegen unserer ursprünglichen Intention füllten die Kinder die Fragebögen oftmals in Gruppen aus. Auch ging das Malen der Bilder zum größten Teil in Gruppen vonstatten. Dies führte dazu, daß manche Kinder voneinander abmalen. Für weitere Untersuchungen wird daher empfohlen, die Erhebung nicht in Gruppen durchzuführen, um solche Verfälschungen zu vermeiden.

Interessanterweise war unabhängig davon ein tendenziell lehrerspezifischer Malstil zu beobachten; dies fiel besonders bei den türkischen Bildern auf.

Ergebnisse

A. Die Fragebögen¹ der deutschen Probanden

Häufigkeiten

Geschlecht	: w 62 %	m 38 %
Alter	: 8—12	$\bar{x} = 10,3$
Altersverhältnis	: Älteste(r) 35 % Einzelkind 22 %	
Ensemble	: niemand 35 % Mutter 9 %	
	Vater 7 %	beide Eltern 6 %

Die deutschen Kinder füllten den Fragebogen sehr einheitlich aus, allgemein ergab sich das Bild von sehr selbstbewußten Kindern.

Der Teilttest FSaL erwies sich also in unserer Studie weitgehend als unbrauchbar. Von daher konnten wir lediglich einzelne signifikante Korrelationen berücksichtigen, die Tendenzen deutlich machen.

	GLÜCK	FLEISS	SPASS	DANEKEN
ALTER	—,1780	—,2010	—,1570	—,2285
SIG	.051	.032	.074	.017

Jüngere Kinder zeigten insgesamt ein etwas positiveres Selbstbild.

	KLUG	FLEISS
CHEF	—,1717	—,2001
SIG	.060	.033

Der Wunsch nach der Rolle des Klassensprechers („Chef“) schien hier eine eher negative Selbsteinschätzung zu kompensieren.

	WILLE	DANEKEN
SPASS	.1529	.1470
SIG	.081	.088

Die wenigen Kinder, die keinen Spaß am Musizieren hatten, schienen eher durchsetzungsschwach.

	PROFI	WILLE
WUNSCH	.2186	.2724
SIG	.026	.077

Dieselbe Tendenz zeigte sich auch bei den Kindern, die die Frage, ob es ihr Wunsch war, das Instrument zu erlernen, mit Nein beantworteten.

	KLUG	NEID	WUNSCH
PROFI	.2025	-.2516	.2186
SIG	.033	.010	.026

Ein designierter späterer Musiker, der aus eigenem Antrieb heraus sein Instrument erlernt, hält sich für klug und scheint für Konkurrenzneid anfällig zu sein.

Die Kombination der drei Fragen, die sich auf den Spaß, den eigenen Wunsch und die Musikerambition beziehen, erwies sich auch bei der Auswertung der Bilder als relevant.

Die ursprünglich als Alternative „eigener Wunsch“/„Wunsch der Eltern“ intendierten Fragen korrelierten nicht. Es blieb für uns unklar, wie die letztere von den Kindern verstanden wurde.

B. Die Bilder der deutschen Probanden

Bildkategorien	Label	Kodierung
Farbe	Farbe	ja nein
Perspektive	Perspekt	ja teilweise nein
Notensymbole	Noten	als: Klänge Partitur nein
Bildgeschichte	Comic	ja nein
Bezeichnungen	Titel	Personen Instrumente sonstiges nein
Sprech-/Denkblasen	Blasen	positiv neutral negativ nein
weiterer Text	Text	positiv neutral negativ nein
Strichstärke	Strich	stark (2) normal (1) schwach (0)
Raumauffüllung	Raum	Bild ist: groß (2) normal (1) klein (0)
Instrumentendarstellung	Instrum	penibel (2) normal (1) krakel (0) nein
gravierende Änderungen	Neu	ja nein
„Ich“-Größe	Ich	Abstufung nach Schablonen von groß (6) bis klein (1)

Bildkategorien	Label	Kodierung
„Ich“-Position	Pos	ausgezeichnet (2) sonst (1) nicht vorhanden (0)
„Ich“-Ansicht	Sicht	frontal (2) seitlich (1) rücken (0) nicht vorhanden (—1)
„Ich“-Größenrelation bzgl. anderer Personen	Proppers	„Ich“ ist: allein (3) größer (2) gleich (1) kleiner (0) nicht vorhanden (—1)
„Ich“-Größenrelation bzgl. Instrument	Propinst	„Ich“ ist: allein (3) größer (2) gleich (1) kleiner (0) nicht vorhanden (—1)
Kontakt mit Instrument	Kontakt	ja nein kein-Instr.
Amputation	Amputat	nein (1) ja (0)
Funktion anderer Personen	Funktion	Mitspieler Zuhörer beides sonstig nein
Herkunft des Publikums	Publikum	Familie Musiklehrer sonstig nein
Vorspielsituation	Vorspiel	öffentlich privat nein
Situation in Traumblase	Traum	ganz teilweise nein
andere Instrumente (ohne Spieler)	Artinstr	Musikinstrumente Reproduktionsmedium nein
Position des Instrumentes	Posinstr	ausgezeichnet sonstig nein

Häufigkeiten

Strichstärke					
	stark	24,1 %			
	normal	69,0 %			
	schwach	6,9 %			
Raumausfüllung			Instrumentendarstellung		
	groß	23,0 %	penibel	23,0 %	
	normal	54,0 %	normal	46,0 %	
	klein	23,0 %	ungenau	19,5 %	
Neu			Ich-Position		
	ja	24,1 %	ausgezeichnet	35,6 %	
	nein	75,9 %	sonstwo	42,5 %	
			nicht vorhanden	21,8 %	
Ich-Ansicht			Proportion zu anderen Personen		
	frontal	35,6 %	ich ist größer	2,3 %	
	seitlich	35,6 %	gleich	4,6 %	
	dorsal	6 %	kleiner	1,1 %	
Proportion zum Instrument			Kontakt zum Instrument		
	ich zu groß	2,3 %	ja	58,0 %	
	Prop. gut	55,2 %	nein	5,7 %	
	ich zu klein	8,0 %			
Amputierte Gliedmaßen			Funktion anderer Personen		
	ja	10,3 %	Mitspieler	4,6 %	
	nein	89,7 %	Zuhörer	2,3 %	
			sonstwie	1,1 %	
			keine da	92,0 %	

Vorspielsituationen			Traumblase		
	öffentlich	8,0 %		vollständig	3,4 %
	privat	1,1 %		teilweise	3,4 %
	keine	90,8 %		keine	93,1 %
Andere Instrumente			Position des Hauptinstr.		
	Musikinstr.	12,6 %		ausgezeichnet	47,1 %
Reproduktionsmedien				sonstwo	39,1 %
	keine	82,8 %		nicht da	13,8 %

Bildauswertung

Instrumentendarstellung

	Spaß	Wunsch	Profi	Angst	Rivale
Instrum.	.1577	.3899	.1559		
SIG	.085	.000	.089		
Posinstr.	.1722		.1645		
SIG	.070		.079		
Propinstr.				— .2141	
SIG				.034	
Kontakt		— .2063		.3114	
SIG		.065		.010	

Ein besonders hervorgehoben gemaltes Instrument kann offenbar Indikator für musikalische Leistungsmotivation sein (s. Bild II).

Ich-Darstellung

	Frust	Daneben	Angst	Rivale
Ich	.2260	.1432	.2265	— .1712
SIG	.018	.093	.017	.056
Pos	.1459	.1432		— .2677
SIG	.089	.093		.000
Sicht				— .1779
SIG				.050
Propinst	.2039	.2071		— .2141
SIG	.042	.039		.034

Die Darstellung des „Ichs“ dagegen sagt nichts über das Verhältnis der Kinder zur Musik aus, könnte aber möglicherweise auf den psychischen Zustand der Kinder Hinweise geben (s. Bild III).

Amputation

	Gut	Gerecht
Amputation	.2378	.1669
SIG	.029	.092

Zeigt ein Bild ein „Ich“ mit amputierten Gliedmaßen, so kann dies Ausdruck für ein negatives Selbstbild sein — hier bezüglich der Fremdeinschätzung (s. Bild IV).

Vorspielsituation

	Angst
Vorspielsit.	—,4880
SIG	.098

Fünf der acht Kinder, die eine Vorspielsituation malten, bejahten die Frage „Du hast ein Gedicht auswendig gelernt. Hast Du große Angst, daß Du dran kommst?“. Das heißt, eine gemalte Vorspielsituation könnte einen Hinweis auf eventuell vorhandene Versagensängste geben.

Alter

	Strich	Raum	Instrument
Alter	—,2156	.2133	.3020
SIG	.022	.024	.004

Geschlecht

	Strich	Instrument
Geschlecht	—,1480	.1592
SIG	.086	.083

Weiterhin bleiben Zusammenhänge im Malstil zwischen Alter und Geschlecht zu untersuchen. Signifikante Korrelationen gab es nicht.

Die türkischen Probanden

Das Kulturgemisch deutsch-türkisch, in welchem türkische Kinder der 2. Generation in Deutschland aufwachsen, erstreckt sich auch auf das Gebiet der Musik.

Neben dem üblichen Angebot, ein europäisches Instrument zu erlernen, gibt es in einigen Musikschulen Berlins für türkische Kinder die Möglichkeit, bei türkischen Lehrern im Gruppenunterricht türkische Instrumente, vor allem die Langhalslaute Saz, zu erlernen. Um das Verhältnis der deutschen und türkischen Kinder zu ihrem Instrument vergleichbar zu machen, wurden türkische Kinder, die ein europäisches Instrument erlernten, sowie Saz-Schüler mit in die Untersuchung aufgenommen.

Für einen differenzierenden Akkulturationsvergleich schienen uns diese Stichproben zu klein; wir werden diese Untersuchung nach weiteren Erhebungen fortführen.

Von daher stellen wir im folgenden erste Ergebnisse der gesamt türkischen Gruppe vor:

C. Die Fragebögen der türkischen Probanden

Häufigkeiten

Geschlecht	: w 48,1 %	m 51,9 %
Alter	: 8—13	\bar{x} = 10,5
Altersverhältnis	: Älteste(r) 18,5 %	Einzelkind 9,3 %
Ensemble	: niemand 46,3 %	Mutter 1,9 %
	Vater 5,6 %	

Geschlecht

	Druck	Spaß	Profi	Freunde	Klug	Gut	Wunsch	Neu
Geschlecht	.2157	— .3024	— .4288	— .2035	— .4297	— .3365	— .2084	— .3324
SIG	.070	.014	.001	.070	.001	.007	.069	.007

Hier bleibt festzuhalten, daß die Jungen im allgemeinen ein höheres Selbstwertgefühl zu haben schienen als die Mädchen. (Interessanterweise aber radierten die Mädchen weniger als die Jungen; für uns stellt sich nun die Frage, inwieweit häufiges Radieren ein Indikator für Unsicherheit oder aber für ein höheres Anspruchsniveau sein kann.)

Gerecht

	Wunsch	Glück	Daneben	Profi	Chef	Klug	Wille	Gut	Angst
Gerecht	.3332	.2070	.2135	.2061	.2774	.2774	.2911	.2751	.2231
SIG	.014	.086	.079	.087	.033	.033	.028	.035	.070

Da „Gerecht“ auffällig mit sehr vielen und unterschiedlichen Variablen korrelierte, mag dies ein Hinweis darauf sein, daß die „Gerechts“-Kategorie sowie die Bewertung durch die Eltern im Denken und Fühlen der türkischen Kinder eine ganz besondere Rolle spielen.

Spaß

	Druck	Wunsch	Profi	Frust	Rivale
Spaß	— .4677	.1862	.2996	.2376	.4001
SIG	.000	.095	.015	.045	.002

Da für die türkischen Kinder der Spaß am Musizieren die Hauptantriebsfeder zu sein scheint, ist es geradezu selbstverständlich, daß „Spaß“ sehr stark mit „Rivale“ korreliert, d. h. der Leistungskampf erstreckt sich *n i c h t* auf das Gebiet der Musik.

Chef

	Gerecht	Glück	Gut
Chef	.2774	.1936	.1991
SIG	.033	.082	.079

Voranstehende Korrelationen zeigen, daß die Rolle des Klassensprechers als ein Hinweis für eine allgemeine soziale Anerkennung bewertet werden kann.

Fleiß

	Rivale	Klug
Fleiß	— .2397	.3584
SIG	.042	.004

Der engere Zusammenhang zwischen den Variablen „Fleiß“, „Klug“ und „Rivale“ legt nahe, daß die „Fleiß“-Kategorie für ein allgemeines Anspruchsniveau steht.

Auch bei den türkischen Kindern war eine differenzierte Auswertung der umformulierten Frankfurter Selbstkonzeptskala nicht möglich. Zusätzli-

che Gründe mögen die fremde Kulturzugehörigkeit sowie Sprachschwierigkeiten der Kinder sein.

D. Die Bilder der türkischen Probanden

Häufigkeiten

Strichstärke			Raumausfüllung		
	stark	11,1 %		groß	16,7 %
	normal	79,6 %		normal	40,7 %
	schwach	9,3 %		klein	42,6 %
Instrumenten-Darstellung			Neu		
	penibel	7,4 %		ja	40,7 %
	normal	10,4 %		nein	59,3 %
	ungenau	18,5 %			
Ich-Position			Ich-Ansicht		
	ausgezeichnet	20,4 %		frontal	50,0 %
	sonstwo	46,3 %		seitlich	14,8 %
	nicht da	33,3 %		dorsal	3,7 %
Proportion zu anderen Personen			Ich-Proportion zum Instrument		
	ich ist größer	3,7 %		ich ist zu groß	5,6 %
	ich ist gleich	24,1 %		Prop. gut	50,0 %
	kein ich	72,2 %		ich zu klein	3,7 %
Kontakt zum Instrument			Amputierte Gliedmaßen		
	ja	50,0 %		ja	7,4 %
	nein	5,6 %		nein	92,6 %
	keiner	44,4 %			
Funktion anderer Personen			Vorspielsituation		
	Mitspieler	25,9 %		öffentlich	13,0 %
	Mitsp. u. Zuhörer	1,9 %		nein	87,0 %
	sonstwie	70,4 %			
Traumblase			Andere Instr.		
	teilweise	1,9 %		Musikinstr.	42,6 %
	nein	98,1 %		Reproduktionsmedien	1,9 %
Position des Hauptinstruments				nein	55,6 %
	ausgezeichnet	46,3 %			
	sonstwo	44,4 %			

Bildauswertung

Instrumentendarstellung

	Gerecht	Wunsch
Instrum.	.2353	
SIG	.064	
Posinstr.	— .3297	— .2144
SIG	.018	.074

Die Instrumentendarstellung der türkischen Kinder ließ hier keine Schlüsse auf ihr Verhältnis zur Musik zu.

Die Korrelation mit der zentralen, wenn auch in diesem Zusammenhang etwas unklaren „Gerechts“-Kategorie muß — wie oben schon erwähnt — weiter untersucht werden.

Ich-Darstellung

	Profi	Angst	Frust
Ich	.2653	— .3169	— .2004
SIG	.026	.010	.075
Pos		— .3201	
SIG		.010	
Sicht			— .1968
SIG			.079
Proppers	.1992	— .2248	
SIG	.076	.053	
Propinst		— .2346	— .2072
SIG		.058	.084

Die Korrelation zwischen dem „Wunsch, Musiker zu werden“ und der Größe des gemalten Ichs sowie der Proportion zu anderen Personen im Bild ist insofern sehr erwähnenswert, da eine exponierte Ich-Darstellung entweder Ausdruck für Leistungsmotivation oder aber auch ein Indikator für Versagensangst und Unsicherheit sein kann. (Für weitere Untersuchungen müssen daher noch stärker differenzierende Bildkategorien entwickelt werden.) Interessanterweise zeigten die Bilder der vier einzigen Probanden, die die Frage „Hast Du Spaß am Musikmachen?“ verneinten, überhaupt kein Ich.

E. Erste Thesen zur Akkulturation

1. Der auffälligste Unterschied zwischen den türkischen Schülern, die ein europäisches Instrument erlernen, und denen, die die Langhalslaute Saz lernen, ist die Geschlechtsverteilung:

	europ. Instr.	Saz
w	16	10
m	8	20

2. Von den 24 Kindern, die ein europäisches Instrument erlernen, malten immerhin 9 Kinder (= 37 %) nur ihr Instrument auf das Bild; bei den Saz-Schülern waren es lediglich 5 Probanden (= 16 %). Diese Beobachtung mag ein Hinweis auf den Akkulturationsprozeß sein, der sich also hier in einer zunehmend bevorzugten Darstellung des Instruments äußern könnte (s. Bild V + VI).

F. Vergleich Türken—Deutsche

a) Fragebögen

1. Von den türkischen Kindern wurden folgende Fragen positiver beantwortet: —„Profi“, —„Freunde“, —„Chef“, —„Fleiß“, —„Gut“, Fragen, die auf die Fremdeinschätzung und das eigene Anspruchsniveau abzielen.
Negativer wurden allerdings die Fragen —„Daneben“, —„Gerecht“, —„Frust“, —„Rivale“ beantwortet.
2. Die Frage „Wärst Du gerne Klassensprecher?“ hat für die deutschen Kinder anscheinend eine andere Bedeutung als für die türkischen Kinder: Der Wunsch nach sozialer Anerkennung (Türken) steht hier der Kompensation einer negativen leistungsbezogenen Selbsteinschätzung (Deutsche) gegenüber.
3. Geschlechtsspezifische Unterschiede waren bei den türkischen Kindern deutlicher ausgeprägt als bei den deutschen Kindern.
4. Während die Frage nach „Gerechtigkeit“ für die türkischen Kinder eine viel wesentlichere Bedeutung hat, fällt sie bei den deutschen Kindern kaum ins Gewicht.

b) Bilder

5. Das Gefühl zur Musik/zum Musizieren drückt sich bei den deutschen Kindern in der Instrumentendarstellung aus, bei den türkischen Kindern dagegen in der des Ichs. So könnte man annehmen, daß das Gefühl deutscher Instrumentalschüler auf das Instrument ausgerichtet ist, d. h. daß es ihnen um die Perfektionierung ihres Instrumentalspiels geht. Im Gegensatz dazu haben das Erleben und der Spaß am Musizieren bei den türkischen Kindern Vorrang. (Im Instrumentalunterricht der türkischen Kinder werden meist Stücke gemeinsam eingeübt, gezielte Instrumentalübungen gibt es kaum.)
6. Unsicherheit drückt sich bei den deutschen Kindern in einer schwächeren Ich-Darstellung aus, während die türkischen Kinder sich in diesem Fall tendenziell größer malen.
7. Im Vergleich zu den deutschen Kindern malen sich die türkischen Kinder im allgemeinen kleiner. (Dies zeigte schon G. Meili-Dworetzki 1981.)

Anmerkung

1 Alle nachfolgend verwendeten label sind im Fragebogen bei den entsprechenden Fragen mitsamt unserer Kodierung angeführt.

Literatur

- Deusinger, J. M.: Handanweisung zum FSKN, Göttingen 1986, S. 32ff.
Gellrich, M./Osterwold, M./Schulz, J.: Leistungsmotivation bei Kindern im Instrumentalunterricht, in: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie 3/1986, S. 33—71.
Meili-Dworetzki, G.: Kulturelle Bedingungen des Zeichenstils und seines Wandels, in: Kognitive Strukturen und die Entwicklung, Bern/Stuttgart/Wien 1981, S. 80ff.

Bettina Auer, Luitpoldstraße 47, 1000 Berlin 30
Frank Gertig, Thomasstraße 59, 1000 Berlin 44
Martin Greve, Stendalerstraße 5, 1000 Berlin 21
Daniela Schmidt, Merseburgerstraße 1, 1000 Berlin 62

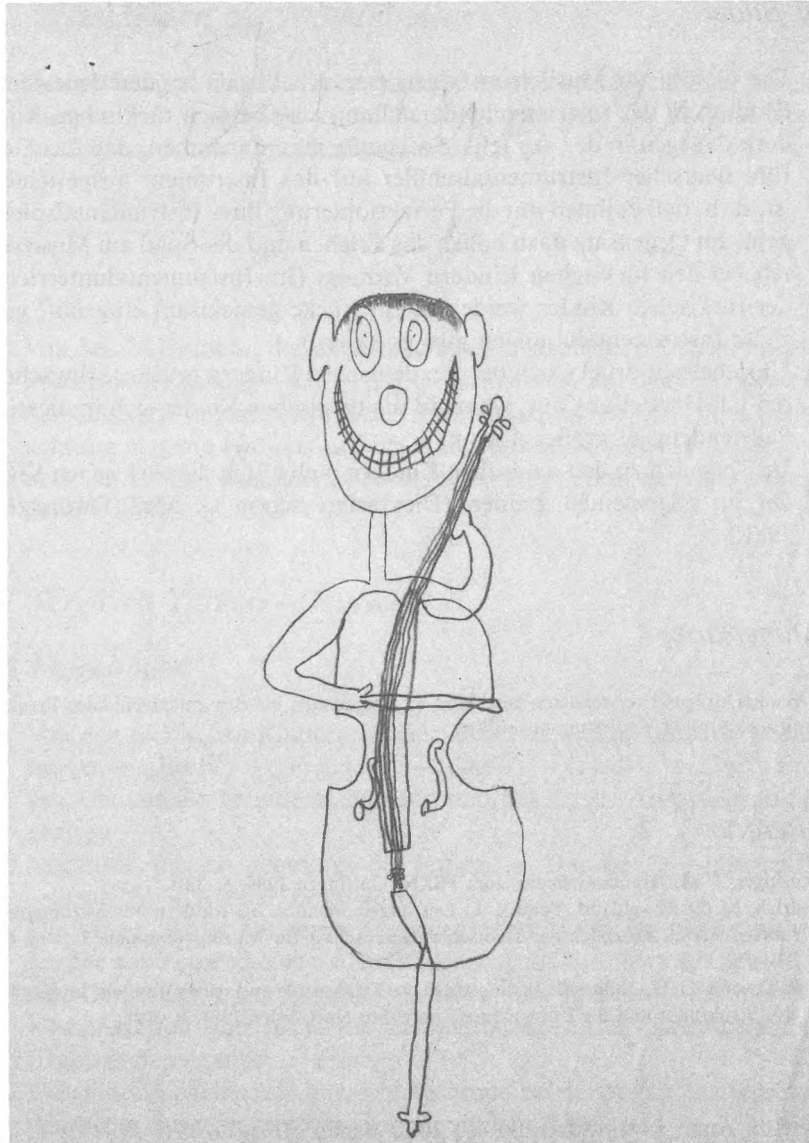


Bild I: Junge, 12 Jahre.

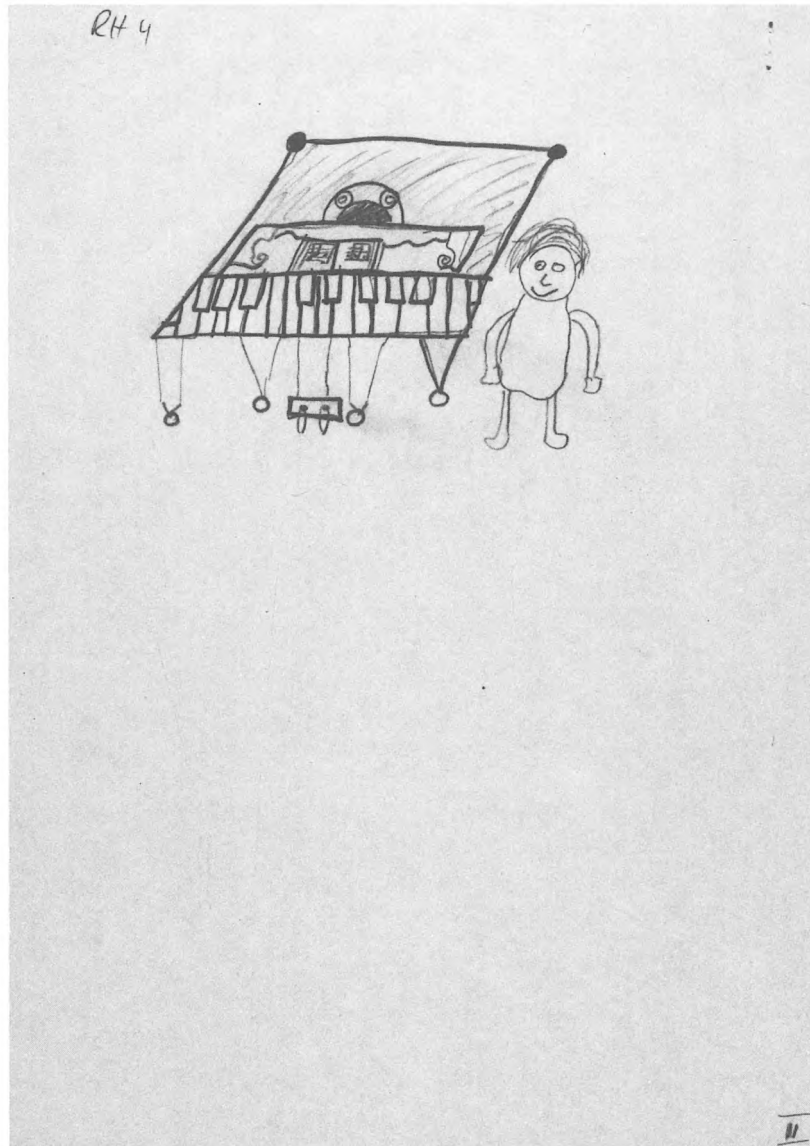
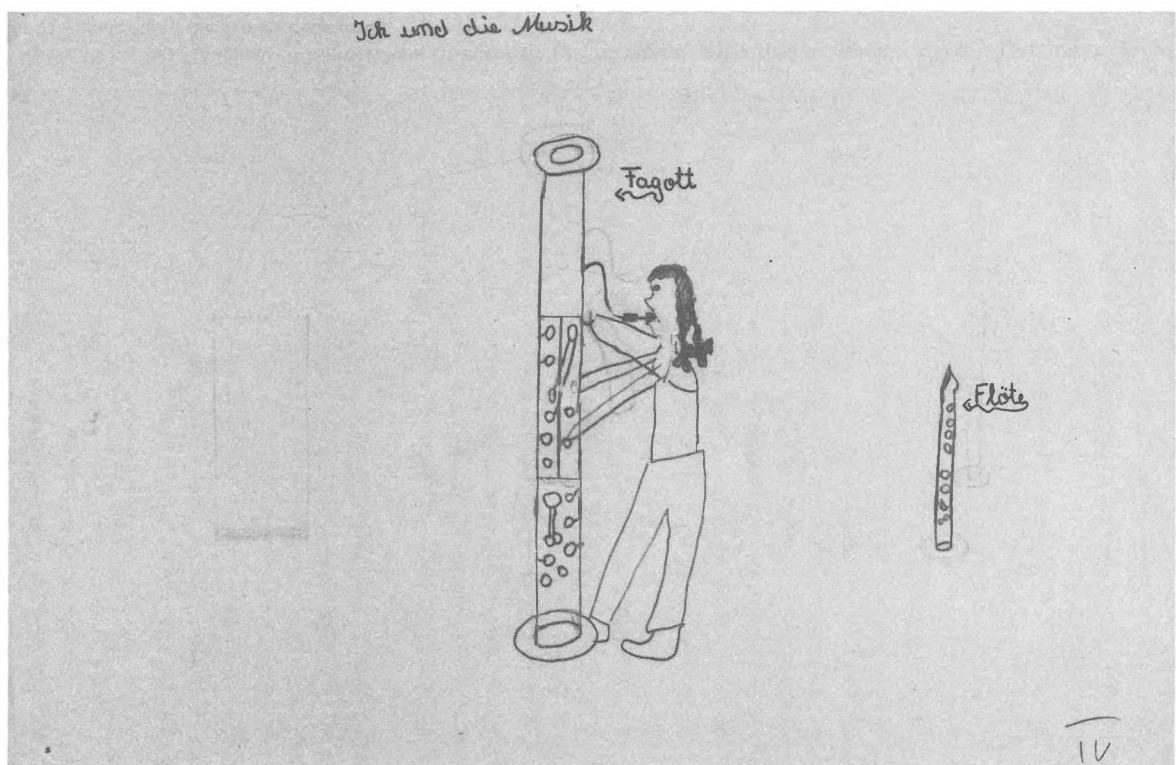


Bild II: Junge, 11 Jahre: dem flüchtig und oberflächlich hingemalten Ich steht das mit kräftigem Bleistiftdruck sorgfältig gemalte Klavier gegenüber.



Bild III: Junge, 9 Jahre: ein Ich mit gesundem Selbstbewußtsein, aber geringer musikalischer Leistungsmotivation.



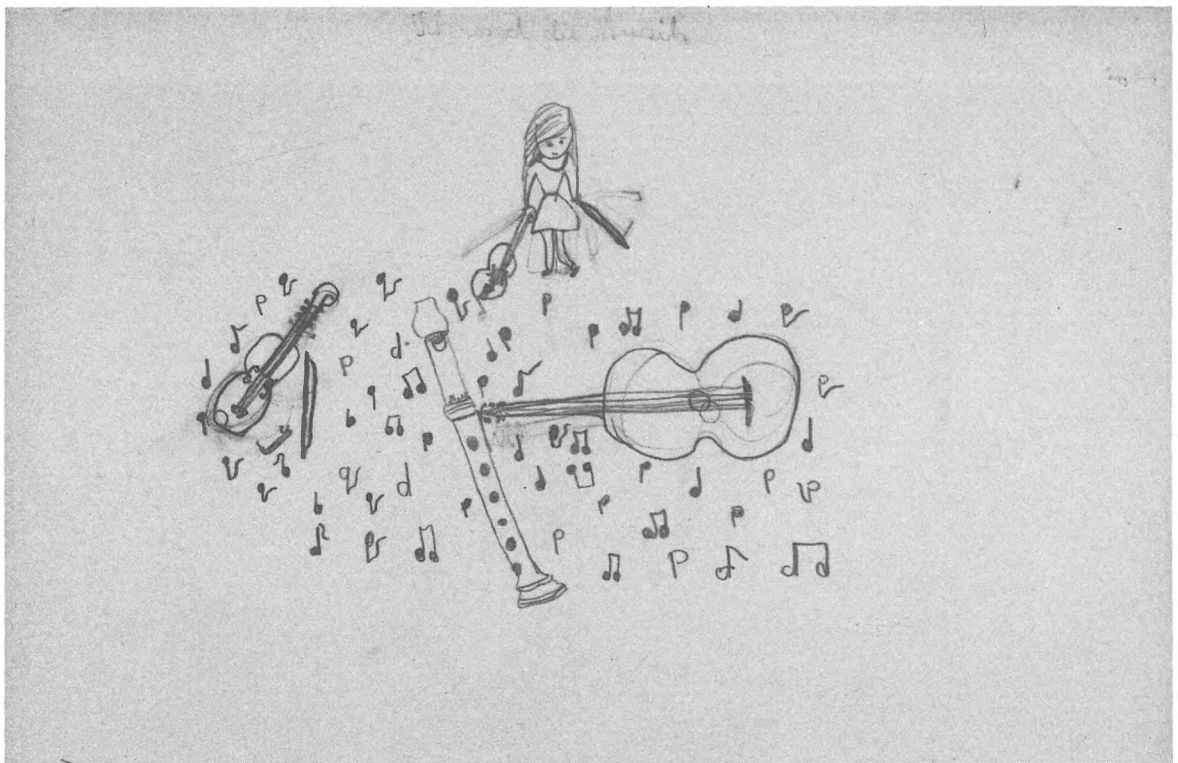


Bild V: Ein türkisches Mädchen, 10 Jahre, erlernt ein europäisches Instrument: auffallend die exponierte Darstellung von gleich mehreren Instrumenten und die Notenornamentik.

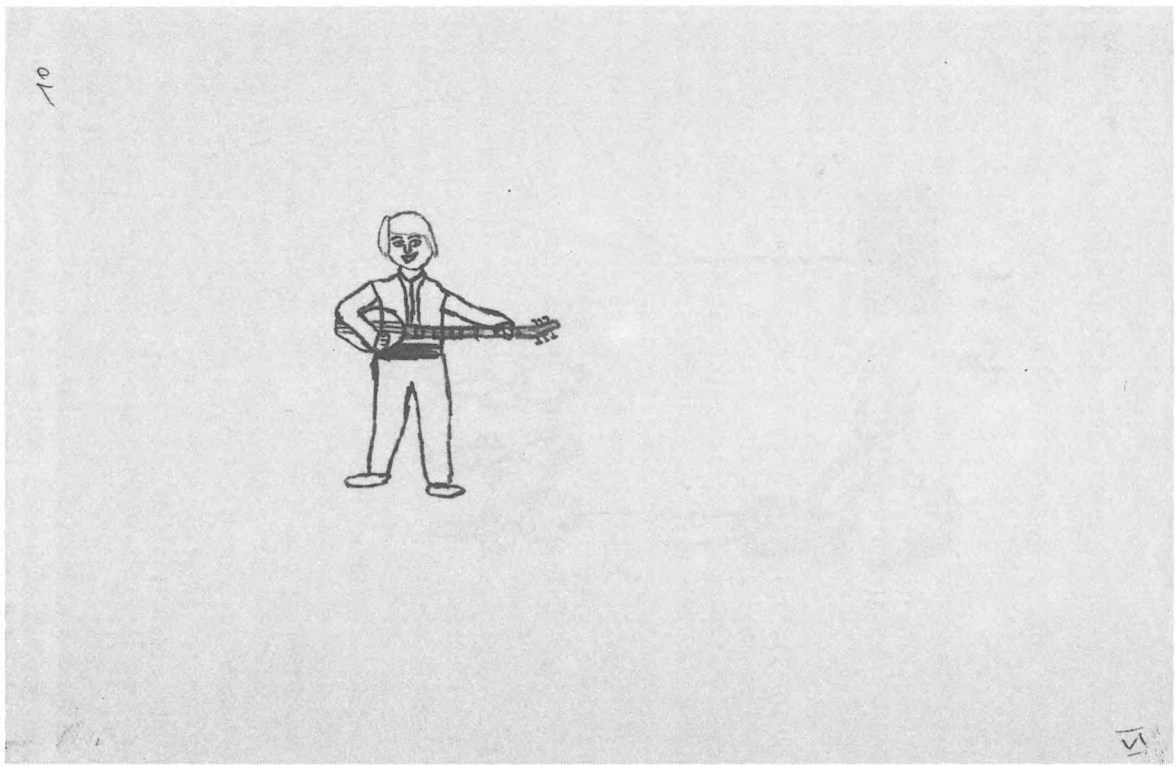


Bild VI: Ein türkischer Saz-Schüler, 11 Jahre: gleichberechtigte Darstellung des Ichs und des Instruments.



Bild VII

Filmdokumentation Musikpädagogische Forschung
„Der Feuervogeltest“
Studien zum musikalischen Gedächtnis

KARL GRAML/RUDOLF-DIETER KRAEMER/HEINER GEMBRIS

Im Rahmen der Arbeitstagung in Hannover wurde die erste Hälfte des Videofilms *Der Feuervogeltest* vorgestellt (s. Graml/Kraemer 1987). Geplant ist ein Film von 30 Minuten Länge, fertiggestellt sind 18 Minuten. Ausgehend von erstaunlichen Gedächtnisleistungen im visuellen Bereich (Harry Bahrich; Lionel Standing) und dem Versuch, sich Silben zu merken (Hermann Ebbinghaus), steht das Behalten von Tönen, Melodien und komplexen Musikstücken im Mittelpunkt. Fehlerquellen beim Unterscheiden von Einzeltönen werden aufgezeigt, Fehlerquellen beim Nachsingen von Melodien, aber auch erstaunliche Gedächtnisleistungen von Fünf- und Sechsjährigen beim Hören komplexer Musik (vgl. Shuter-Dyson/Gabriel 1982; Abel-Struth/Groeben 1979).

Zur Untersuchung der Frage, wie sicher Kinder Musik wiedererkennen, entwickelte Karl Graml einen informellen Test, den sog. „Feuervogel-Test“. Dieser Test ist aus der Unterrichtspraxis heraus entstanden. Der Film bringt kurze Ausschnitte aus Unterrichtssequenzen, die 1974 auf der Bundesschulmusikwoche in München vorgestellt wurden. Der Unterricht zu Strawinskys *Feuervogel* wurde in einer ersten Klasse Volksschule und in einer zweiten Klasse Sonderschule für Lernbehinderte durchgeführt. Folgende Unterrichtsmöglichkeiten werden gezeigt: Kinder erzählen das Märchen nach — Kinder singen frei zu Szenenbildern — die Kinder ordnen charakteristische Ausschnitte aus der *Feuervogel*-Musik den Szenen zu — die Schüler malen selbst Bilder — mit selbstgewählten Instrumenten spielen die Kinder eigene Musik zu den Märchenszenen — Spiel und Tanz zur eigenen Musik — Spiel und Tanz zu Strawinskys Musik. Die Ausschnitte machen deutlich, daß Kinder neuere, nicht gerade einfache Musik ohne Vorurteile hören und charakteristische Motive noch nach Tagen wiedererkennen.

Die Verbindung von Bild und Musik wurde nach 1974 weiterentwickelt. Auf der Bundesschulmusikwoche 1976 in Düsseldorf wurde über Versuche mit Musik anderer Komponisten berichtet (*L'enfant et les sortilèges* und *Der Ring des Nibelungen*). Um eine verbale Beantwortung der Hör-

aufgaben zu vermeiden, erhalten die Kinder Szenenbilder, die sie beim Erkennen der Musik auf dem Tisch vorschieben. Für eine wissenschaftliche Auswertung werden Bildseiten zum Ankreuzen von Auswahlbildern entwickelt. 1978 wurde der informelle Musik-Bild-Test mit fünf Motiven aus dem *Feuervogel* fertiggestellt. Die Bilder wurden von Frau Eva Graml angefertigt. Zur Erschwerung wurden beim Test fünf Abschnitte aus Werken anderer Komponisten eingeschoben. Erklängt eine vorher nicht gehörte Musik, so ist ein leeres Feld auf dem Testblatt anzukreuzen.



Die Durchführung des Tests wird anhand von Videoaufnahmen in Grund- und Realschulen gezeigt. Um den Zuschauern einen Eindruck vom Ablauf und vom Schwierigkeitsgrad des „Tests“ zu geben, werden einige Beispielaufgaben auf dem Bildschirm mit der Möglichkeit zur aktiven Beteiligung dargeboten.

Der Film wird in Zusammenarbeit mit dem Videolabor der Universität Augsburg hergestellt, dessen Leiter Dr. G. Bittner auch die Endfassung des vorliegenden Treatments erstellt hat. Beispiele aus dem „Drehbuch“ sind im Anhang zu finden.

Bei der Durchführung der Versuche an der Realschule Taufkirchen im Frühjahr 1987 zeigte sich, daß die ursprüngliche Version des Feuervogeltests für die älteren Schüler zu leicht war. Deshalb wurden einige Varianten des Tests entwickelt. Zunächst wurde auf die Wiederholung der Musikbeispiele verzichtet (Version 2). In anderen Klassen wurden nur die Bilder zur Musik dargeboten, die Geschichte entfiel (Version 3). In einer

vierten Version hörten die Schüler lediglich das Märchen und die Musik, die Bilder wurden nicht verwendet. Für diese Version mußten die Testbögen entsprechend verändert werden. In der fünften Version entfielen sowohl das Märchen als auch die Bilder, die Musikbeispiele wurden durch Ziffern gekennzeichnet. In einem Zusatztest sollten die noch unbekannten Musikbeispiele den fünf Bildern spontan zugeordnet werden.

Einige Ergebnisse der Versuche, die im Film gezeigt werden, sollen im folgenden berichtet werden.

Bei der Auswertung standen folgende Fragen im Vordergrund: Wie gut können die Kinder die Musik überhaupt wiedererkennen, wie viele Punkte werden in den einzelnen Klassenstufen erreicht? Wie ändert sich das musikalische Gedächtnis mit zunehmendem Alter? Unterscheiden sich Jungen und Mädchen? Gibt es möglicherweise Unterschiede in den Ergebnissen der Jahre 1978, 1981, 1983 und 1987, die mit einer durch die Medien veränderten musikalischen Umwelt zusammenhängen könnten? Welche Unterschiede sind bei den einzelnen Testversionen festzustellen?

Ergebnisse

Die Auswertung der Testblätter wurde folgendermaßen vorgenommen: Hat ein Kind das Musikbeispiel wiedererkannt und dem richtigen Bild zugeordnet, bekommt es dafür einen Gedächtnispunkt. Nun kann es aber auch vorkommen, daß ein Kind das Musikbeispiel zwar nicht richtig wiedererkennt, aber einem Bild zuordnet, das zum Ausdruck paßt. Ein Beispiel: Zu hören ist ein Ausschnitt aus Schönbergs *Gurrelieder*, eine Musik, die zuvor noch nicht erklingen ist. Statt des Leerkästchens, der korrekten Lösung, wird das Bild der tanzenden Mädchen angekreuzt. Es kann zwar kein Gedächtnispunkt gegeben werden, da aber der Ausdruck des Bildes zum Ausdruck der Musik paßt, gibt es einen Zuordnungspunkt.

Schließlich wurde noch die Summe der richtigen Lösungen ausgezählt, wobei unter richtiger Lösung entweder eine völlig korrekte Zuordnung von Bild und Musik (Gedächtnispunkt) oder alternativ eine sinngemäß richtige Zuordnung (Ausdruck des Bildes und der Musik passen zusammen) verstanden wird. Da der Feuervogeltest 10 Musikbeispiele umfaßt, können die Summe der Gedächtnis- und Zuordnungspunkte sowie die Summe der richtigen Lösungen einen Wert zwischen 0 und 10 annehmen.

*Vergleich der Testversion 1—5 in der Realschule Taufkirchen,
Klassen 7—10*

Die Testversionen 1 (Geschichte, Bilder, mit Wiederholung der Musikbeispiele) und 2 (Geschichte, Bilder, ohne Wiederholung) wurden in den Klassen 7—10 durchgeführt. Die abhängigen Variablen sind die Summe der Gedächtnispunkte (GSUMME), die Summe der Zuordnungspunkte (ZSUMME) und die Summe der richtigen Lösungen (RSUMME). Die Mittelwerte der abhängigen Variablen sowie die Anzahl der Versuchspersonen sind nach Klassenstufen und Testversion in Tabelle 1 wiedergegeben. Insgesamt liegt die durchschnittlich erreichte Summe der Zuordnungs- und Gedächtnispunkte sehr hoch: Von 10 möglichen Punkten werden bei der Testversion 1 im Durchschnitt zwischen 8.80 und 9.96 erzielt, bei der Testversion 2 zwischen 7.29 und 9.25 Punkten. Obwohl die insgesamt hohe Anzahl der erreichten Punkte darauf hinweist, daß diese Testversionen für die Klassen 7—10 eindeutig zu leicht sind und Deckeneffekte vorliegen, ist der Tabelle auch zu entnehmen, daß bei Testversion 2 (ohne Wiederholung der Musikbeispiele) im Durchschnitt deutlich weniger Punkte erreicht werden. Das Ausmaß der Unterschiede ist dabei je nach Klassenstufe und der jeweiligen abhängigen Variable verschieden. Zwischen den Klassenstufen 7—10 ist kein systematischer Unterschied in der Punktzahl im Sinne eines Leistungszuwachses zu erkennen.

Testversion	GSUMME		ZSUMME		RSUMME	
	1	2	1	2	1	2
Klassenstufe 7	9.96 (25)	7.77 (56)	9.92 (25)	8.07 (56)	9.92 (25)	7.23 (56)
" 8	9.20 (30)	8.09 (22)	9.60 (30)	8.41 (22)	9.10 (30)	7.82 (22)
" 9	8.96 (25)	8.60 (20)	9.32 (25)	9.25 (20)	8.80 (25)	8.30 (20)
" 10	9.48 (23)	7.82 (28)	9.74 (23)	8.57 (28)	9.39 (23)	7.29 (28)

Tabelle 1: Mittelwerte der Testversionen 1 und 2 in den Klassen 7—10

Es wurden (wie auch bei allen weiteren Testversionen) für die Variablen GSUMME, ZSUMME und RSUMME Varianzanalysen mit den beiden Faktoren Testversion und Klassenstufe durchgeführt. Die Ergebnisse bestätigen den unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad der beiden Testversionen. Für die Variable GSUMME ergibt sich ein hochsignifikanter Einfluß der Testversion ($p = 0.000$) und eine hochsignifikante Wechselwirkung zwischen der Klassenstufe und der Testversion ($p = 0.007$). Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei den Variablen ZSUMME (Faktor Testversion $p = 0.000$, Testversion x Klassenstufe $p = 0.005$) und RSUMME (Testversion $p = 0.000$; Testversion x Klassenstufe $p = 0.003$). Diese Befunde dürften wohl eher auf unsystematische Einflüsse (Verschiedenheiten innerhalb einer Klassenstufe, Varianz-Inhomogenität, Deckeneffekte) zurückzuführen sein als auf einen systematischen Einfluß der Faktoren.

Die dritte Version des „Feuervogeltests“ (Zuordnung der Bilder zu den Musikausschnitten ohne die Geschichte) wurde nur in den Klassenstufen 8–10 durchgeführt. Tabelle 2 gibt die Mittelwerte der erreichten Punkte bei der Version 1–3 im Vergleich der Klassen 8–10 wieder, ferner die Gesamtmittelwerte der Versionen über alle Klassen. Es zeigen sich hier zwischen den Klassenstufen nur geringfügige Unterschiede, aber keine im Sinne einer Leistungszunahme mit steigender Klassenstufe. Deutliche Unterschiede sind wiederum bei den Testversionen zu beobachten. Version 2 und 3 weisen offenbar den gleichen Schwierigkeitsgrad auf, da in diesen Versionen ähnliche Ergebnisse erzielt werden. Der Unterschied der erreichten Punktzahl in den drei Versionen liegt, je nach Klassenstufe, etwa bei 1–2 Punkten. Der unterschiedliche Schwierigkeitsgrad der Testversionen wird durch die Varianzanalyse bestätigt, die signifikante Einflüsse dieses Faktors bei allen drei Variablen aufweist (GSUMME: $p = 0.000$; ZSUMME: $p = 0.000$; RSUMME: $p = 0.000$).

Tabelle 3 zeigt die Mittelwerte der fünf Testversionen bei der 9. und 10. Klassenstufe im Vergleich. Daraus geht hervor, daß bei den Versionen 2, 3, 4 und 5 kaum Unterschiede in den Ergebnissen hervortreten, mit der Einschränkung, daß bei Version 5 in der 9. Klasse Ergebnisse erzielt werden, die über denen aller anderen Versionen liegen. Dieser Befund drückt sich auch in den Ergebnissen der Varianzanalysen aus, die neben hochsignifikanten Einflüssen der Testversion auch einen signifikanten Einfluß der Klassenstufe und hochsignifikante Wechselwirkungen aufweisen (GSUMME: Klassenstufe $p = 0.056$, Testversion $p = 0.000$, Klassenstufe x Testversion $p = 0.007$; ZSUMME: Klassenstufe $p = 0.012$, Testversion

$p = 0.021$, Klassenstufe x Testversion $p = 0.005$; RSUMME: Klassenstufe $p = 0.002$, Testversion $p = 0.001$, Klassenstufe x Testversion $p = 0.001$). Auch hier machen sich wohl eher klassenspezifische Besonderheiten bemerkbar, als daß systematische Einflüsse zu vermuten sind.

Testversion	GSUMME			ZSUMME			RSUMME		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Klassenstufe 8	9,20 (30)	8,09 (22)	8,25 (20)	9,60 (30)	8,41 (22)	8,80 (20)	9,10 (30)	7,82 (22)	7,80 (20)
" 9	8,96 (25)	8,60 (20)	8,77 (43)	9,32 (25)	9,25 (20)	8,93 (43)	8,80 (25)	8,30 (20)	8,44 (43)
" 10	9,48 (23)	7,82 (28)	8,17 (54)	9,74 (23)	8,57 (28)	8,48 (54)	9,39 (23)	7,29 (28)	7,57 (54)
Gesamtmittelwert	9,21 (78)	8,13 (70)	8,40 (117)	9,55 (78)	8,71 (70)	8,70 (117)	9,09 (78)	7,74 (70)	7,93 (117)

Tabelle 2: Mittelwerte der Versionen 1—3 in den Klasse 8—10

Testversion	GSUMME					ZSUMME					RSUMME				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Klassenstufe 9	8,96 (25)	8,60 (20)	8,77 (43)	8,31 (26)	9,88 (25)	9,32 (25)	9,25 (20)	8,93 (43)	8,77 (26)	9,52 (25)	8,80 (25)	8,30 (20)	8,44 (43)	7,96 (26)	9,48 (25)
Klassenstufe 10	9,48 (23)	7,82 (28)	8,17 (54)	8,94 (17)	8,85 (20)	9,74 (23)	8,57 (28)	8,48 (54)	9,00 (17)	7,90 (20)	9,39 (23)	7,29 (28)	7,57 (54)	8,41 (17)	7,35 (20)
Gesamtmittelwert	9,21 (48)	8,15 (48)	8,43 (97)	8,56 (43)	9,42 (45)	9,52 (48)	8,85 (48)	8,68 (97)	8,86 (43)	8,80 (45)	9,08 (48)	7,71 (48)	7,96 (97)	8,14 (43)	8,53 (45)

Tabelle 3: Vergleich aller 5 Testversionen in den Klassenstufen 9 und 10

Um zu prüfen, inwieweit die Klassenstufe (7—10) einen Einfluß auf die Ergebnisse innerhalb einer Testversion (Testversion 1) nimmt, wurden ein-faktorielle Varianzanalysen mit dem Faktor Klassenstufe berechnet. Die

Ergebnisse sind hochsignifikant (GSUMME: $p = 0.001$, ZSUMME: $p = 0.030$, RSUMME: $p = 0.001$). Sie dürfen jedoch nicht im Sinne systematischer Einflüsse interpretiert werden. Wie ein Blick auf Mittelwerte und Varianzen in Tabelle 4 deutlich macht, liegen neben Deckeneffekten auch sehr inhomogene Varianzen vor, die zu (scheinbar) signifikanten Unterschieden führen. Dieser Sachverhalt muß wohl so interpretiert werden, daß diese Testversion für diese Klassenstufen wesentlich zu einfach ist und sich deshalb Unterforderung und die sich daraus ergebenden anderweitigen Betätigungen in der Klasse in den Ergebnissen niederschlagen.

Klasse	n	GSUMME		ZSUMME		RSUMME	
		\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
7	25	9,96	0,20	9,92	0,28	9,92	0,28
8	30	9,20	0,81	9,60	0,67	9,10	0,88
9	25	8,96	1,31	9,32	1,11	8,80	1,50
10	23	9,48	0,85	9,74	0,54	9,39	0,99
gesamt	103	9,39	0,94	9,64	0,74	9,29	1,07

Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichungen Klassenstufen 7—10, Testversion 1

Zusätzliche Varianzanalysen mit dem Faktor Geschlecht sollten Aufschluß darüber geben, ob sich Jungen oder Mädchen hinsichtlich der Ergebnisse unterscheiden. Dies ist nicht der Fall. Die Unterschiede in den Mittelwerten sind so geringfügig, daß sie hier nicht weiter berichtet werden.

Ergebnisse in den Grundschulklassen 1—4

Bei den im folgenden berichteten Ergebnissen gehen Daten mit ein, die in den Jahren 1978, 1981 und 1983 an verschiedenen Grundschulen erhoben wurden. Dabei handelt es sich im Jahr 1978 um Schüler/innen der 1. Klasse ($n = 178$), 1981 um 28 Schüler/innen der 2. Klasse. Im Jahre 1983 wurde der „Feuervogeltest“ bei Schülern der 1.—4. Klassenstufe durchgeführt: 1. Klasse $n = 66$, 2. Klasse $n = 46$, 3. Klasse $n = 59$, 4. Klasse $n = 54$. Im Jahre 1987 verteilten sich die Schüler/innen wie folgt: 1. Klasse $n = 32$; 2. Klasse $n = 31$; 3. Klasse $n = 56$; 4. Klasse $n = 39$.

Da zwischen den einzelnen Untersuchungszeitpunkten ein relativ langer

Zeitraum liegt, wurde geprüft, ob sich dieselben Klassenstufen verschiedener Jahrgänge voneinander unterscheiden. Dies ist prinzipiell nicht der Fall. Die geringfügigen Unterschiede, soweit sie überhaupt vorhanden sind, dürften auf eine zu erwartende Fehlervarianz, z. B. versuchs- und klassenspezifische Gegebenheiten innerhalb der einzelnen Klassenstufen, zurückzuführen sein. Da die verschiedenen Zeitpunkte der Versuchsdurchführung offenbar nicht zu Unterschieden in den Ergebnissen geführt haben, können sie für die folgenden Analysen zusammengefaßt werden.

Im Unterschied zu den Klassenstufen 7 bis 10 zeigen sich zwischen den Grundschulklassen 1 bis 4 deutliche Differenzen. Bei der Variablen GSUMME ist ein kontinuierlicher Anstieg von 6.35 Punkten in der 1. Klasse auf 8.67 in der 4. Klasse zu verzeichnen. Ähnlich verhält es sich mit der Variablen ZSUMME (Anstieg von 6.94 auf 9.18) und RSUMME (Anstieg von 5.28 auf 8.24; vgl. Tabelle 5). Dementsprechend zeigen die Varianzanalysen für den Faktor Klassenstufe hochsignifikante Ergebnisse (bei allen drei Variablen $p = 0.000$). Der größte Leistungszuwachs ist zwischen der 2. und 3. Klassenstufe zu verzeichnen (s. Abbildungen 1—3, S. 171, zum Vergleich wurden hier auch die Ergebnisse der 7.—10. Klassen aufgenommen). Auch hier interessierte die Frage, ob sich Jungen und Mädchen möglicherweise voneinander unterscheiden. Wie Tabelle 6 und auch Abbildung 4 (S. 172) zeigen, sind die Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen nur sehr gering. Auch dieser Befund wird durch zweifaktorielle Varianzanalysen mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht bestätigt, die weder einen Einfluß des Faktors Geschlecht noch eine Wechselwirkung mit der Klassenstufe aufweisen.

Klasse	n	GSUMME		ZSUMME		RSUMME	
		\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
1	276	6.36	2.00	6.94	2.27	5.28	2.43
2	105	6.94	1.71	7.23	2.07	5.56	2.34
3	115	8.57	1.50	9.08	1.12	8.19	1.77
4	93	8.68	1.43	9.18	1.06	8.24	1.75
gesamt	589	7.26	2.05	7.76	2.15	6.37	2.59

Tabelle 5: Mittelwerte und Standardabweichungen in den Grundschulklassen 1—4, Testversion 1

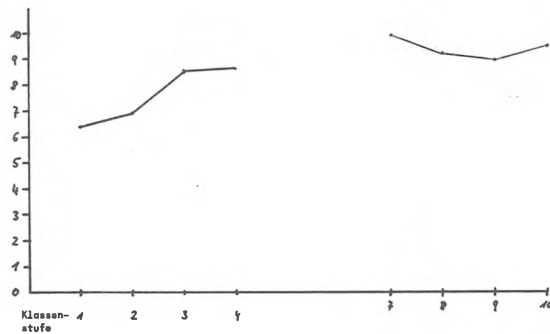


Abbildung 1: Summe der Gedächtnispunkte (GSUMME)

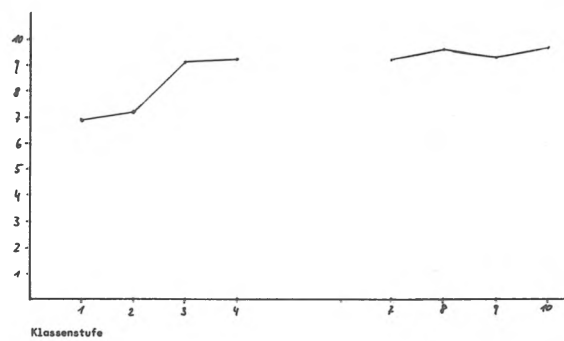


Abbildung 2: Summe der Zuordnungspunkte (ZSUMME)

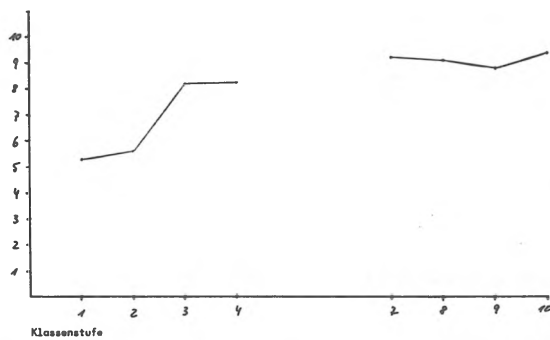


Abbildung 3: Summe der richtigen Lösungen (RSUMME)

Geschlecht	GSUMME		ZSUMME		RSUMME	
	w	m	w	m	w	m
Klassenstufe 1	6.36 (113)	6.49 (126)	6.90 (113)	7.02 (126)	5.16 (113)	5.44 (126)
" 2	7.23 (44)	6.91 (44)	7.14 (44)	7.36 (44)	5.89 (44)	5.41 (44)
" 3	8.42 (65)	8.78 (37)	9.00 (65)	9.14 (37)	8.00 (65)	8.43 (37)
" 4	8.85 (48)	8.56 (39)	9.29 (48)	9.05 (39)	8.40 (48)	8.15 (39)

Tabelle 6: Ergebnisse in Grundschulklassen 1—4 nach Mädchen und Jungen getrennt (Mittelwerte)

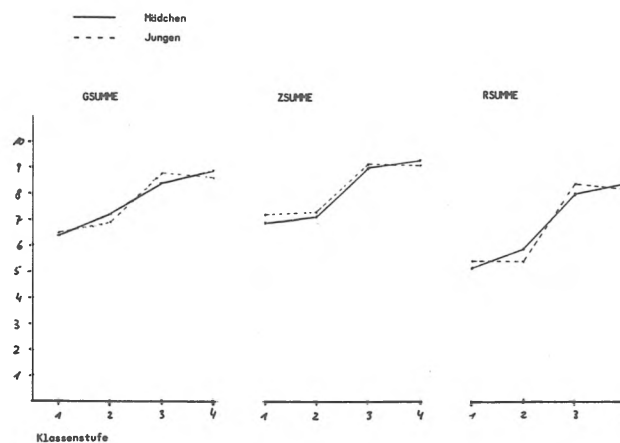


Abbildung 4

Zuordnung der gehörten Musikausschnitte zu den Bildern

Neben der Frage, welche Musik am häufigsten dem richtigen Bild zugeordnet wurde, interessierte noch die Frage, welchen Bildern die gehörte

Musik fälschlicherweise zugeordnet wurde. Tabelle 7 gibt einen Überblick über die Verteilung der richtigen und falschen Zuordnungen.

	Musik 1		Musik 2		Musik 3		Musik 4		Musik 5		Musik 6		Musik 7		Musik 8		Musik 9		Musik 10	
	Schönb. 1		Schlaf. Z. Hochzeit		Schönb. 2		Böser Z.		Bruckner		Schönb. 4		Feuervog.		Tanz. M.		Mussorgs.			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1 Feuervogel	50	9.9	13	2.6	0	0	26	5.1	0	0	44	8.7	17	3.4	401	79.4	0	0	10	2.0
2 Böser Zauberer	5	1.0	18	3.6	38	7.5	0	0	473	93.7	1	0.2	1	0.2	37	7.3	5	1.0	63	12.5
3 Schlafender Zauberer	36	7.1	386	76.4	11	2.2	0	0	13	2.6	8	1.6	128	25.3	8	1.6	34	6.7	0	0
4 Tanzende Mädchen	1	0.2	38	7.5	10	2.0	140	27.7	6	1.2	15	3.0	0	0	7	1.4	405	80.2	1	0.2
5 Hochzeit	33	6.5	0	0	396	78.4	12	2.4	4	0.8	52	10.3	2	0.4	1	0.2	24	4.8	4	0.8
6 Leerkästchen	370	73.3	37	7.3	40	7.9	317	62.8	7	1.4	381	75.4	350	69.3	47	9.3	35	6.9	423	83.8
7 Fehlende Angabe	10	2.0	13	2.6	10	2.0	10	2.0	2	0.4	4	0.8	7	1.4	4	0.8	2	0.4	4	0.8
	505	100	505	100	505	100	505	100	505	100	505	100	505	100	505	100	505	100	505	100

Tabelle 7: Zuordnung der Musikbeispiele zu den Bildern

Der Musikausschnitt *Böser Zauberer* wurde am häufigsten dem richtigen Bild zugeordnet (in 93.7 % der Fälle). Verwechselt wurde er am häufigsten mit dem Beispiel *Schlafender Zauberer* (2.6 %); 1.4 % der Kinder glaubten, ihn noch nicht gehört zu haben. Mit 83.8 % wurde der Mussorgsky-Ausschnitt als noch nicht gehört erkannt, verwechselt wurde er in 12.5 % der Fälle mit dem *Bösen Zauberer*, deutlich weniger mit dem *Feuervogel* (2 %). Das Beispiel *Tanzende Mädchen* wurde von 80.2 % richtig erkannt und von 6.9 % dem Leerkästchen (= noch nicht gehört) zugeordnet, 6.7 % verwechselten es mit dem *Schlafenden Zauberer*. Den *Feuervogel* erkannten 79.4 % wieder, er wurde von 9.3 % dem Leerkästchen und von 7.3 % dem *Bösen Zauberer* zugeordnet. Auf die *Hochzeit* entfallen 78.4 % richtige Zuordnungen, 7.9 % falsche auf das Leerkästchen und 7.5 % auf den *Bösen Zauberer*. In 76.4 % der Fälle ordneten die Probanden den *Schlafenden Zauberer* richtig zu, etwa gleich häufig wurde er mit den *Tanzenden Mädchen* (7.5 %) und dem „Leerkästchen“ verwechselt. Den Musikausschnitt „*Bruckner*“ erkannten 75.4 % als noch nicht gehört, verwechselt wurde er mit der *Hochzeit* (10.3 %) und dem *Feuervogel* (8.7 %). Das Musikbeispiel *Schönberg 1* wurden von 73.3 % als unbekannt identifiziert. Verwechslungen kamen am häufigsten mit dem *Feuervogel* (9.9 %), dem *Schlafenden Zauberer* (7.1 %) und der *Hochzeit*

(6.5 %) vor. Schwieriger war offenbar die Zuordnung des Beispiels *Schönberg 4*: 69.3 % erkannten es als neu, 25.3 % verwechselten es mit dem *Schlafenden Zauberer* und ein kleinerer Teil von 3.4 % mit dem *Feuervogel*. Am schwierigsten war wohl die Zuordnung des Beispiels *Schönberg 2* zum Leerkästchen (62.8 %), relativ häufig wurde es mit den *Tanzenden Mädchen* verwechselt (27.7 %), seltener (5.1 %) mit dem *Feuervogel*.

Unterschiede in Zuordnungs- und Gedächtnispunkten bei Jungen und Mädchen

Insgesamt ist zu beobachten, daß bei den Zuordnungspunkten (ZSUMME; Zuordnung eines Musikbeispiels zu einem falschen, aber ausdrucksadäquaten Bild) eine höhere Anzahl von Punkten erzielt wurde als bei der korrekten Zuordnung eines Musikbeispiels zu einem Bild (GSUMME). Um festzustellen, wie groß dieser Unterschied ist, wurden die Differenzen zwischen ZSUMME und GSUMME berechnet und in dem Index ZGDIFF zusammengefaßt. Für die 1. bis 4. Klassenstufe liegt diese Differenz durchschnittlich zwischen 0.53 und 0.91 Punkten (s. Tabelle 8).

Klassenstufe	1	2	3	4
	0.91	0.53	0.72	0.67
	(192)	(68)	(89)	(76)

Geschlecht	w	m
	0.75	0.78
	(221)	(204)

Tabelle 8: Differenzen Zuordnungspunkte — Gedächtnispunkte (Mittelwerte)

Jungen und Mädchen unterscheiden sich darin kaum. Eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit den Faktoren Klassenstufe und Geschlecht weist keine Effekte dieser Faktoren auf. Außerdem wurde geprüft, ob sich die verschiedenen Testversionen in den Klassen 7—10 hinsichtlich dieser Differenz unterscheiden. Hierzu wurde eine dreifaktorielle Varianzanalyse mit den Faktoren Testversion, Klassenstufe und Geschlecht berechnet. Sie ergibt, daß die Testversion einen hochsignifikanten Einfluß ($p = 0.000$) auf

die Variable ZGDIFF ausübt. Die entsprechenden Mittelwerte sind in Tabelle 9 mitgeteilt. Der negative Wert von -0.42 bei der Testversion 5 zeigt an, daß bei dieser Testversion im Unterschied zu allen anderen Versionen mehr Gedächtnis- als Zuordnungspunkte erzielt worden sind.

Testversion	1	2	3	4	5
	0,35	0,59	0,47	0,40	-0,42
	(92)	(113)	(98)	(40)	(31)

Geschlecht	w	m
	0,46	0,34
	(189)	(185)

Klassenstufe	7	8	9	10
	0,31	0,52	0,41	0,36
	(71)	(64)	(121)	(118)

Tabelle 9: Differenzen Zuordnungspunkte — Gedächtnispunkte (Mittelwerte)

Diskussion

Welche Schlußfolgerungen lassen sich nun ziehen? Zunächst ist noch einmal daran zu erinnern, daß der *Feuervogeltest* aus der Praxis des Musikunterrichts hervorgegangen und kein Test im Sinne der Testtheorie ist, auch nicht sein wollte. Dieser Umstand muß bei der Betrachtung der Ergebnisse im Auge behalten werden. Obgleich aus dem Datenmaterial und den Ergebnissen keine vorschnellen Schlüsse gezogen werden dürfen, gestatten sie doch einige allgemeine Schlußfolgerungen. Zuerst ist auch bei diesen Untersuchungen festzustellen, daß die musikalische Wahrnehmung und das musikalische Gedächtnis bei Grundschulkindern deutlich besser ist, als man im allgemeinen vermutet. Dieser Befund deckt sich mit Ergebnissen, die auch Abel-Struth/Groeben 1976 veröffentlicht haben (siehe auch Kraemer 1984; Gembris 1987). Sowohl in den Grundschulklassen als auch in Klassen höherer Schülerjahrgänge wurde von Lehrern wie Schülern Überraschung über die gute Hörleistung einzelner geäußert („Das hätte ich dem . . . bzw. der . . . nie zugetraut.“). Für den Schulalltag be-

deutet das, daß man den Grundschulern durchaus auch Ausschnitte aus anspruchsvoller moderner Musik zumuten kann, ohne befürchten zu müssen, sie würde von den Schülern nicht verstanden. Außerdem erweist sich auch, daß Musik leichter behalten wird, wenn sie mit Bildern und/oder einer Geschichte verbunden ist.

Für die Prüfung des musikalischen Gedächtnisses bei älteren Schülern und Erwachsenen ist die von uns verwendete Methode sicher weniger gut geeignet. Dazu müßte sie modifiziert und erweitert werden. Unsere Befunde regen eher zu weiteren Fragen an, als daß sie die Probleme endgültig beantworten könnten. So wäre es beispielsweise wichtig, weitere geeignete Methoden zu entwickeln, mit denen sich die vielen noch ungeklärten Fragen zum musikalischen Gedächtnis untersuchen lassen. So ist z.B. nicht nur zu fragen, wie sich das musikalische Gedächtnis entwickelt, sondern auch, welche Faktoren es begünstigen und hemmen. Welche Strategien wendet der einzelne an, um sich musikalische Sachverhalte zu merken? Untersuchungen aus dem Gebiet der allgemeinen Psychologie weisen darauf hin, daß sich die Kapazität des menschlichen Gedächtnisses während des Lebens nicht wesentlich verändert, wohl aber die Gedächtnisstrategien. Wie wirkt sich dieser Sachverhalt beim musikalischen Gedächtnis aus?

Schließlich ist der „Feuervogeltest“ auch im Gesamtzusammenhang des Films zu sehen. Absicht dieser Filmdokumentation ist es, Forschungsprobleme, Fragestellungen und den Prozeß der Forschung selbst anschaulich zu machen, zu vermitteln und die Zuschauer zu eigenen Fragen anzuregen. Gerade unter diesem Gesichtspunkt scheint der „Feuervogeltest“ als Gegenstand besonders geeignet, weil aufgezeigt werden kann, daß möglicherweise abstrakt erscheinende Forschungsprobleme, hier das musikalische Gedächtnis, durchaus eine Rückbindung an den Alltag und die Schulpraxis besitzen. Gerade gewisse Unzulänglichkeiten wie der zu geringe Schwierigkeitsgrad des „Feuervogeltests“ für ältere Schüler zeigen, daß Forschung ein lebendiger Prozeß, „work in progress“ ist, in dem die theoretischen Konzeptionen und das Instrumentarium nicht ein für allemal feststehen, sondern immer wieder korrigiert und der zu erfassenden empirischen Wirklichkeit angepaßt werden müssen.

Literatur

- Abel-Struth, S./Groeben, U.: Musikalische Hörfähigkeiten des Kindes, Mainz 1979.
- Gembris, H.: Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung, in: H. de la Motte-Haber (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik, Band 4: Psychologische Grundlagen des Musiklernens, Kassel 1987, S. 116ff.
- Graml, K./Suttner, K.: Musik im 1. Schuljahr — Impulse für kognitives Erfassen und kreatives Gestalten, in: Kraus, E. (Hg.): Musik und Individuum. Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis. Vorträge der 10. Bundesschulmusikwoche München 1974, Mainz 1974, S. 153ff.
- Graml, K./Suttner, K.: Zur Hör- und Singfähigkeit des Schulanfängers, in: Kraus, E. (Hg.): Schule ohne Musik? Musik und Musikunterricht in der Bildungsplanung. Vorträge der 11. Bundesschulmusikwoche Düsseldorf, Mainz 1976, S. 93ff.
- Graml, K./Mettke, B. G.: Musikunterricht im 1. Schuljahr. Inhalte, Prinzipien, Methoden der Musikerziehung, in: Ehrenforth, K. H. (Hg.): Medieninvasion. Die Kulturpolitische Verantwortung. Vorträge der 15. Bundesschulmusikwoche, Kassel 1984, S. 66ff.
- Graml, K./Kraemer, R.-D.: Musikpädagogische Forschung — eine Filmdokumentation, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 8, Laaber 1987, S. 209ff.
- Kraemer, R.-D.: Musikalisches Lernen. Pädagogisch-psychologische Aspekte einer frühen Begegnung mit Musik, in: Gundlach, W. (Hg.): Handbuch Musikunterricht Grundschule, Düsseldorf 1984, S. 357ff.
- Shuter-Dyson, R.: Psychologie musikalischen Verhaltens. Angloamerikanische Forschungsbeiträge, Mainz 1982.
- Shuter-Dyson, R./Gabriel, C.: The Psychology of Musical Ability, London 1981.

Verzeichnis der Musikbeispiele

Verwendet wurden Ausschnitte aus der Feuervogelsuite von Igor Strawinsky in der Fassung von 1919. Die Angaben beziehen sich auf die entsprechenden Ziffern in der Orchesterpartitur.

1. L'oiseau de feu et sa danse, Ziffer 6—8
2. Ronde des princesses, Ziffer 1 (4 Takte)
3. Danse infernale du roi Kastchei, ab Anfang, 13 Takte
4. Berceuse, 4 Takte vor, 6 Takte nach Ziffer 1
5. Finale, Ziffer 17 bis 7 Takte nach Ziffer 18
6. Arnold Schönberg, Gurrelieder, Teil I, Klavierauszug, Anfang 4—5 Takte (= Schönberg 1)
7. Arnold Schönberg, Gurrelieder, Klavierauszug S. 114, 1./2. Zeile (4 Takte) (= Schönberg 2)
8. Arnold Schönberg, Gurrelieder, Klavierauszug S. 184f., letzte Zeile bis 1. Zeile S. 185 (5 Takte) (= Schönberg 3)
9. Arnold Schönberg, Gurrelieder, Klavierauszug S. 45, Takte 3—6 (= Schönberg 4)
10. Anton Bruckner, 7. Sinfonie, 4. Satz, Takte 319—327
11. Modest Mussorgsky/Maurice Ravel, Bilder einer Ausstellung, Gnom, Takte 39—49

Dr. Heiner Gebris
Hunoldsgaben 9
8900 Augsburg

Prof. Karl Graml
Prof. Dr. Rudolf-Dieter Kraemer
c/o Universität Augsburg
Schillstraße 100
8900 Augsburg

Musikpraxis in der Schule Anmerkungen zu einem empirischen Befund

MECHTHILD VON SCHOENEBECK

Vorbemerkung

Die hier vorgelegten Zahlen sind Teil des Datenbestandes, den eine landesweite Erhebung in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 1985/86 erbracht hat. Es handelte sich bei dieser Erhebung um den Versuch, alle unter dem Begriff „Schulkultur“ zu subsumierenden Aktivitäten an den Schulen Nordrhein-Westfalens quantitativ zu erfassen. Die festgestellten musikalischen Aktivitäten bilden daher nur einen Teil der genannten kulturellen Betätigungsfelder.

Wenn auch die „Schulkultur“-Umfrage nicht primär aus musikpädagogischem Forschungsinteresse hervorgegangen ist, so sind doch ihre musikbezogenen Ergebnisse für das Fach in zweifacher Hinsicht von Interesse. Zum einen zeigt die Bestandsaufnahme, welche musikalischen Aktivitäten — konkret: welche Ensemble-Formen und welche Musikbereiche — in welchen Schulformen favorisiert werden und welches Ausmaß die Musikpraxis an den Schulen hat, zum anderen lassen sich aus den Daten spezifisch musikpädagogische Forschungsperspektiven ableiten, die insbesondere auch für die Lehrerbildung bedeutsam werden können.

Zur Genese des Projekts „Schulkultur NW 1985/86“

Die „Schulkultur“-Erhebung ist Teil des landesweiten Projekts „Kultur 90“, das 1985 vom Wuppertaler Sekretariat für gemeinsame Kulturarbeit in Nordrhein-Westfalen initiiert wurde. In diesem Rahmen — der vollständige Projekttitel lautet: „Forderungen der Gesellschaft an die kommunale Kulturarbeit“ — bearbeiten 31 nordrhein-westfälische Städte über zwei Jahre die unterschiedlichsten Schwerpunktthemen, so beispielsweise Dortmund „Kommunale Kulturarbeit und Alltag“, Düsseldorf „Kunst und Kultur“, Mülheim „Kommunale Kulturarbeit und Medien“, Schwerte „Kultur und Frieden“, Duisburg „Kultur und Frau“ und „Kultur und Wissenschaft“ und Solingen „Kommunale Kulturarbeit und Vereinswe-

sen“. Die Stadt Münster übernahm das Thema „*Kultur und Schule. Die Funktionen von Schulkultur*“. Die wissenschaftliche Begleitung des Münsteraner Beitrags übernahmen Gunter Reiß, Literaturwissenschaftler und Theaterpädagoge an der Universität Münster, und ich.

Das nordrhein-westfälische Kultusministerium dehnte das Projekt „*Schulkultur*“ im Schuljahr 1985/86 auf alle Schulen des Landes aus; in mehreren zentralen Großveranstaltungen in Münster und Essen sowie in zahlreichen regionalen „*Schulkultur*“-Wochen erhielten die Schulen Gelegenheit, Ergebnisse ihrer Arbeit im künstlerisch-ästhetischen und in anderen kreativen Bereichen einer breiteren Öffentlichkeit vorzustellen.

Die gezeigten Darbietungen lassen sich grob in die Sparten Musik, Theater, Literatur, Medienpraxis, Gestaltung und soziales und historisches Umfeld gliedern.

Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „*Schulkultur NW 1985/86*“ war es, die kulturellen Aktivitäten der nordrhein-westfälischen Schulen zu erfassen und zu dokumentieren. Um eine möglichst umfassende Bestandsaufnahme der nordrhein-westfälischen Schulkultur zu erreichen, führten Gunter Reiß und ich im Frühjahr 1986 eine empirische Erhebung an den Schulen der 65 in den Kultursekretariaten Wuppertal und Gütersloh organisierten Groß-, Mittel- und Kleinstädte durch. Die Umfrage wurde von der Stadt Münster und dem nordrhein-westfälischen Kultusministerium unterstützt und finanziert. Die Rücklaufquote der Fragebögen liegt bei 75,7%; die Beteiligung an dieser Umfrage liegt also weit über dem Durchschnitt.

Bevor die für die Musikpädagogik relevanten Daten vorgestellt werden, seien noch kurz Ausgangsbasis und Intentionen des „*Schulkultur*“-Projekts umrissen, wie sie auch in die nunmehr vorliegende Dokumentation¹ eingegangen sind.

Am Beginn des Großprojekts „*Kultur 90*“ im Herbst 1985 stand das „Essener Hearing“, eine Veranstaltung, auf der am Projekt beteiligte Wissenschaftler und Kulturpolitiker u. a. die Thesen darlegten, auf denen das Projekt fußt. So konstatiert Hans Lenk: „*Alle haben ein Recht nicht nur auf Teilnahme an der Kultur, an deren Aufnahme, sondern auch an der produzierenden, an der eigenschaffenden (sei es kreativen oder rekreativen, also erholsamen) Tätigkeit. Ich denke, daß dieses sich ausfächern läßt in den Bereichen und Fächern der Schule einerseits, insofern, als die Schule Momente des eigenen Schaffens viel stärker in den Vordergrund rücken sollte als bisher, daß die Schule darüber hinaus Sonderaktivitäten*

*außerhalb des üblichen Lehrplans viel stärker erkennen und anerkennen sollte [. . .].*²

Die erste Essener These lautet: *„Kulturarbeit beginnt immer von neuem als Bildungsarbeit. Kultur für alle setzt ästhetische Früherziehung voraus und macht kulturelle Weiterbildung erforderlich.“*³ Beides kann die Schule leisten, und die beiden Bände der *„Schulkultur“-Dokumentation* zeigen, auf welche Weise dies geschieht.

Um die vor allem kulturpolitisch begründeten Bedürfnisse nach der Meß- und Zählbarkeit schulkultureller Aktivitäten zu befriedigen, aber auch, um aus einer gesicherten empirischen Basis neue Fragestellungen und Forschungsperspektiven für die Weiterarbeit ableiten zu können, führten wir die landesweite Erhebung durch. Sie sollte neben der quantitativen Erfassung der kulturellen Aktivitäten der Schulen auch Auskünfte über *„die spezifischen Formen der Durchführung“* der schulkulturellen Arbeit, über *„die Darbietungsorte, den Zeitrahmen und die Fächerkooperation“*, über *„die Verzahnung von schulischer und städtischer Öffentlichkeit“*, über *„die finanzielle Basis“*, über *„die Anzahl der beteiligten Schüler und Lehrer sowie über die Altersstruktur der Lehrer“* und darüber hinaus auch *„Auskunft über die Reaktion auf das durch den Fragebogen vorgegebene Kulturverständnis in Form von Hinweisen und Anmerkungen der befragten Schulen“* erbringen.⁴ Diese Interessenschwerpunkte lassen bereits die grundlegenden Fragestellungen erkennen, die Aufbau und Anlage des Fragebogens determinierten.⁵ Allerdings wurden die Fragen, die mehr als die Auflistung der Gruppennzahlen in den Grob- und Feinsparten anzielten, überwiegend nicht mehr nach Fächern getrennt gestellt, da das Programm, das uns zur Verfügung stand (SPSS), nicht für solche mehrdimensionalen Aufgaben geeignet ist. Daher können hier beispielsweise die Frage nach der finanziellen Basis, die Frage nach der Anzahl der beteiligten Lehrer und Schüler sowie andere o. g. Fragestellungen nicht gezielt für die Musik beantwortet werden und müssen daher außer Betracht bleiben. Generell wurde unsere Hypothese, daß die innerhalb der einzelnen Sparten aufgelisteten möglichen Aktivitäten bzw. Arbeitsformen/Arbeitsgruppen (im folgenden als „Feinsparten“ bezeichnet) die in der Praxis am häufigsten vorkommenden seien, bestätigt. Die in den verbal zu ergänzenden Auskünften über sonstige Aktivitäten genannten Feinsparten treten — mit wenigen Ausnahmen — deutlich seltener auf als die am seltensten genannten Aktivitäten in der Reihe der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. In der Sparte Musik ergab sich durch die Zusätze eine einzige Ergänzung:

Die Feinsparte „Gitarrenkreis“ wurde nicht vorgegeben, lag aber bei den Nachträgen an Häufigkeit deutlich (73x) über den am seltensten genannten Feinsparten Liedermachen (58x) und Big Band (50x).⁶ Der Absicht, als unterste Grenze Aktivitäten bis zu 50 Nennungen mit den Feinsparten-Vorgaben zu erfassen, wurde durch die Angaben der Befragten jedoch entsprochen.

Die wichtigsten Daten⁷

Angeschriebene Schulen (alle Schulformen): 3.847
 Zurückgeschickte Fragebögen: 2.912
 Rücklaufquote: 75,7%

Die kulturellen Aktivitäten der befragten Schulen verteilen sich auf die einzelnen Sparten wie folgt:

	Musik		Theater		Literatur		Medien		Gestaltung		Umfeld	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Basis	2 188	100	1 624	100	1 086	100	940	100	1 731	100	658	100
Grundschule	1 075	49,1	729	44,9	268	24,7	31	3,3	704	40,7	166	25,2
Hauptschule	422	19,3	301	18,5	287	26,4	345	36,7	428	24,7	208	31,6
Realschule	191	8,7	153	9,4	137	12,6	156	16,6	164	9,5	80	12,2
Gymnasium	287	13,1	278	17,1	266	24,5	240	25,5	214	12,4	135	20,5
Gesamtschule	43	2,0	42	2,6	37	3,4	35	3,7	41	2,4	21	3,2
Sonderschule	136	6,2	77	4,7	53	4,9	77	8,2	137	7,9	27	4,1
Berufsschule	27	1,2	33	2,0	26	2,4	48	5,1	37	2,1	15	2,3
Kollegschule	5	0,2	5	0,3	5	0,5	7	0,7	4	0,2	4	0,6
Abendgymnasium	2	0,1	6	0,4	6	0,6			1	0,1	2	0,3
Abendrealschule					1	0,1	1	0,1	1	0,1		

Tabelle 1 (aus: M. von Schoenebeck, *Schulkultur. Ergänzungsband*, Münster 1987)

Tabelle 1 gibt Auskunft darüber, welchen Prozentsatz die einzelnen Schulformen im Pool der musikalisch aktiven Schulen stellen. Da die Grundschule die am häufigsten vertretene Schulform ist, zeigt sie in dieser Tabelle bei den meisten Sparten die höchsten Prozentwerte.

Tabelle 2 zeigt eine für die Musikpädagogik bedeutsamere Lesart: Sie zeigt, wieviel Prozent der Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen etc. musikalisch aktiv sind im Verhältnis zu den kulturell aktiven Schulen insgesamt.⁸

kulturell aktive Schulen		davon musikalisch aktiv		
insgesamt:	2.484	2.188	=	88,1%
Grundschulen:	1.172	1.075	=	91,7%
Hauptschulen:	503	422	=	83,9%
Realschulen:	210	191	=	91,0%
Gymnasien:	292	287	=	98,3%
Gesamtschulen:	43	43	=	100 %
Sonderschulen:	175	136	=	77,7%

Tabelle 2

Die übrigen Schulformen weisen im Bereich Musik so geringe Nennungen auf, daß sie im folgenden nicht mehr berücksichtigt werden.

„Musikalisch aktiv“ bedeutet in unserem Zusammenhang, daß hier die praktische musikalische Arbeit mit Schülern in ihren verschiedenen Formen erfaßt und quantifiziert wird. Zur Differenzierung wurden 13 Unterabteilungen bzw. Feinsparten vorgegeben, von denen wir aufgrund von Vorstudien annahmen, daß sie die am häufigsten vorkommenden Formen schulischer Musikpraxis seien, und in die sich fast 95% der angegebenen Aktivitäten einordnen ließen. Die restlichen, nicht vorgegebenen Möglichkeiten konnten in der angehängten Rubrik „Sonstiges“ verbal dargestellt werden. Tabelle 3 gibt Auskunft darüber, wie sich die musikalischen Aktivitäten der befragten Schulen auf die Feinsparten verteilen (z. B. kommen von 368 Nennungen „Schulorchester“ 18,2% von Grundschulen).

		Schul- orchester	Chor	Kammer- musik	Folklore- gruppe	Big Band	Combo	Rock- band	Orff- gruppe	Block- flöten- kreis	Lieder- machen	Tanz	Jazz- dance	Folk- lore- tanz
Basis	abs. %	368 100	1138 100	118 100	118 100	50 100	72 100	151 100	654 100	1 116 100	50 100	634 100	266 100	260 100
Grund- schule	abs. %	67 18,2	516 45,3	6 5,1	27 22,9	1 2,0			407 62,2	704 63,1	10 20,0	271 42,7	5 1,9	76 29,2
Haupt- schule	abs. %	28 7,6	170 14,9		58 49,2	5 10,0	19 26,4	34 22,5	102 15,6	116 10,4	22 44,0	148 23,3	79 29,7	120 45,2
Real- schule	abs. %	50 13,6	130 11,4	6 5,1	5 4,2	3 6,0	9 12,5	23 15,2	46 7,0	87 7,8	3 6,0	48 7,6	62 23,3	17 6,5
Gymnasium	abs. %	204 55,4	240 21,1	99 83,9	10 8,5	35 70,0	33 45,8	63 41,7	34 5,2	120 10,8	9 18,0	79 12,5	82 30,8	16 6,2
Gesamt- schule	abs. %	9 2,4	29 2,5	4 3,4	10 8,5	6 12,0	6 8,3	23 15,2	11 1,7	23 2,1	5 10,0	22 3,5	17 6,4	9 3,5
Sonder- schule	abs. %	8 2,2	41 3,6		6 5,1		4 5,6	5 3,3	47 7,2	61 5,5	1 2,0	57 9,0	10 3,8	18 6,9
Berufs- schule	abs. %	1 0,3	9 0,8	1 0,8	2 1,7		1 1,4	1 0,7	7 1,1	4 0,4		7 1,1	10 3,8	4 1,5
Kolleg- schule	abs. %	1 0,3	2 0,2	1 0,8				2 1,3		1 0,1		1 0,2	1 0,4	
Abend- gymnasium	abs. %		1 0,1	1 0,8								1 0,2		

Tabelle 3 (aus: M. von Schoenebeck, *Schulkultur. Ergänzungsband*, Münster 1987)

Tabellen 4—9 zeigen die Domänen der Musikpraxis der einzelnen Schulformen. Die Prozentwerte ergeben ein differenziertes musikalisches Profil der jeweiligen Schulform. Da hier Mehrfachnennungen möglich waren, ergibt sich weder für die einzelnen Schulformen noch für die jeweiligen Sparten bzw. Feinsparten in der Addition der Wert von 100%.

GRUNDSCHULE	
Basis:	
1.075 musikalisch aktive Schulen	
Davon haben	
Schulorchester:	6,2%
Chor:	48,0%
Kammermusikgr.:	0,6%
Folkloregruppe:	2,5%
Big Band:	0,1%
Orff-Gruppe:	37,9%
Blockfl.-Kreis:	65,5%
Lieder machen:	0,9%
Tanz:	25,5%
Jazz Dance:	0,5%
Folkloretanz:	7,1%

Tabelle 4

Die Blockflöte, das Orff-Instrumentarium und der Chor begleiten nach wie vor den Initiationsritus in die schulische Musikkultur.

HAUPTSCHULE	
Basis:	
422 musikalisch aktive Schulen	
Davon haben	
Schulorchester:	6,6%
Chor:	40,3%
Folkloregruppe:	13,7%
Big Band:	1,2%
Combo:	4,5%
Rockband:	8,1%
Orff-Gruppe:	24,2%
Blockfl.-Kreis:	27,5%
Lieder machen:	5,2%
Tanz:	35,1%
Jazz Dance:	18,7%
Folkloretanz:	28,4%

Tabelle 5

Der Chor ist die häufigste musikalische Aktivität an Hauptschulen; zählt man jedoch alle tänzerischen Aktivitäten zusammen, so ergibt sich auch ein Schwerpunkt auf dieser unmittelbaren, körperlichen Form der Begegnung mit Musik. Wie die Praxis zeigt, verbergen sich hinter der Feinsparte „Folkloretanz“ meist die Arbeit mit ausländischen Schülern bzw. interkulturelle Tanzprojekte.

REALSCHULE	
Basis:	
191 musikalisch aktive Schulen	
Davon haben	
Schulorchester:	26,2%
Chor:	68,1%
Kammermusikgr.:	3,1%
Folkloregruppe:	2,6%
Big Band:	1,6%
Combo:	4,7%
Rockband:	12,0%
Orff-Gruppe:	24,1%
Blockfl.-Kreis:	45,5%
Lieder machen:	1,6%
Tanz:	25,1%
Jazz Dance:	32,5%
Folkloretanz:	8,9%

Tabelle 6

Chorarbeit und Blockflötenkreise dominieren in der Realschule; ein starker Akzent liegt jedoch auch auf dem tänzerischen Bereich, vor allem dann, wenn man die drei Kategorien „Tanz“ zusammenfaßt. Bemerkens-

wert ist die Häufigkeit der Nennungen bei „Jazz Dance“, die nur noch von der Gesamtschule übertroffen wird.

GYMNASIUM	
Basis:	
287 musikalisch aktive Schulen	
Davon haben	
Schulorchester:	71,1%
Chor:	83,6%
Kammermusikgr.:	34,5%
Folkloregruppe:	3,5%
Big Band:	12,2%
Combo:	11,5%
Rockband:	22,0%
Orff-Gruppe:	11,8%
Blockfl.-Kreis:	41,8%
Lieder machen:	3,1%
Tanz:	27,5%
Jazz Dance:	28,6%
Folkloretanz:	5,6%

Tabelle 7

Das Gymnasium, das heute in Nordrhein-Westfalen etwa ein Drittel jedes Schülerjahrgangs erfaßt, rangiert prozentual in bezug auf musikalische Aktivitäten an zweiter Stelle. Hier wird nach wie vor die Tradition des Schulorchesters und des Schulchores gepflegt; nur hier gibt es auf breiter Basis (etwa bei einem Drittel der Schulen) die Möglichkeit, Kammermusik zu machen. Absolut gesehen stellt das Gymnasium die meisten Big Bands. Die komplexeren musikalischen Strukturen, zu deren Realisierung ein mehrjähriger Instrumentalunterricht erforderlich ist, bleiben demnach weiterhin Domäne der gymnasialen Bildung.

GESAMTSCHULE	
Basis:	
43 musikalisch aktive Schulen	
Davon haben	
Schulorchester:	20,9%
Chor:	67,4%
Kammermusikgr.:	9,3%
Folkloregruppe:	23,3%
Big Band:	14,0%
Combo:	14,0%
Rockband:	53,5%
Orff-Gruppe:	25,6%
Blockfl.-Kreis:	53,5%
Lieder machen:	11,6%
Tanz:	51,2%
Jazz Dance:	39,5%
Folkloretanz:	20,9%

Tabelle 8

Die Gesamtschulen verfügen in der Regel über eine gute personelle, finanzielle und Sachausstattung; als Ganztagschulen können sie auch umfassender im künstlerisch-ästhetischen Bereich Zusatz- und Freizeitangebote machen als andere Schulformen. Zur Diskussion um „Populärmusik“ in der Schule ist hier anzumerken, daß sich — entgegen vielfach geäußerter Skepsis — gerade in der Schule Rock, Folk und Jazz durchgesetzt haben und dort intensiv betrieben werden — wie der empirische Befund zeigt, nicht nur in der Gesamtschule.

SONDERSCHULE	
Basis:	
136 musikalisch aktive Schulen	
Davon haben	
Schulorchester:	5,9%
Chor:	30,1%
Folkloregruppe:	4,4%
Combo:	2,9%
Rockband:	3,7%
Orff-Gruppe:	34,6%
Blockfl.-Kreis:	44,9%
Lieder machen:	0,7%
Tanz:	41,9%
Jazz Dance:	7,4%
Folkloretanz:	13,2%

Tabelle 9

In der Sonderschule zeigen sich Schwerpunkte der Arbeit mit Blockflöten und beim Tanz; auch Orff-Gruppen und Chöre bestimmen das Profil der Sonderschule mit, das zwischen dem der Grundschule und der Hauptschule liegt, unverkennbar auch geprägt von den spezifischen Belangen der Sonderschulpädagogik.

Zum Bereich der Musikpraxis gehören auch die Formen des musikalisch-szenischen Spiels, die in der Schulkultur-Gesamterhebung in der Sparte „Theater“ erfaßt wurden. Die Ergebnisse innerhalb der vorgegebenen Musiktheater-Kategorien seien hier den Schulprofilen beigelegt:

GRUNDSCHULE	
Musical	0,1%
Szenische Kantate/Kinderoper	5,7%
Selbst geschriebene Stücke	1,9%
HAUPTSCHULE	
Musical	1,9%
Szenische Kantate/Kinderoper	1,4%
Selbst geschriebene Stücke	1,4%
REALSCHULE	
Musical	3,1%
Szenische Kantate/Kinderoper	4,2%
Selbst geschriebene Stücke	1,0%
GYMNASIUM	
Musical	8,7%
Szenische Kantate/Kinderoper	11,1%
Selbst geschriebene Stücke	3,1%
GESAMTSCHULE	
Musical	11,6%
Szenische Kantate/Kinderoper	11,6%
Selbst geschriebene Stücke	14,0%
SONDERSCHULE	
Szenische Kantate/Kinderoper	1,5%
Selbst geschriebene Stücke	4,4%

Tabelle 10

Musiktheateraktivitäten an den Schulen scheinen auf den ersten Blick eine quantité négligeable zu sein. Dieser erste Eindruck täuscht jedoch. Da Zahlen aus früheren Jahren fehlen, kann hier nicht durch Vergleich herausgehoben werden, was sich in zahlreichen Gesprächen mit Lehrern, durch Beobachtungen an Schulen und durch Verlautbarungen der Presse ergeben hat: In diesem Bereich geht derzeit eine explosionsartige Entwicklung vor sich.

Die Profile der verschiedenen Schulformen werden ergänzt durch die Auskünfte über die Zahl der an einer Schule aktiven Gruppen (Orchester, Chöre, Rockbands etc.). In der Sparte Musik sind an 2.188 Schulen insgesamt 6.343 aktive Gruppen zu verzeichnen, d. h. pro Schule im Durchschnitt 2,9 Gruppen. Insgesamt existieren an den befragten und musikalisch aktiven Schulen:

1.621 Blockflötenkreise
1.294 Chöre
757 Orff-Gruppen

730 Tanzgruppen
 410 Schulorchester
 296 Jazz Dance-Gruppen
 288 Folkloretanzgruppen
 182 Rockbands
 154 Kammermusikgruppen
 130 Folkloregruppen
 76 Combos
 58 Liedermacher-Gruppen
 50 Big Bands⁹

Hinzu kommen 121 Gruppen, die szenische Kantaten bzw. Kinderopern aufführen, 56 Gruppen mit selbstgeschriebenen Musiktheaterstücken und 47 Gruppen, die an einem Musical arbeiten.¹⁰

Unter „Sonstiges“ wurde angegeben (insgesamt 297 Nennungen):

73 Gitarrenkreise
 27 Bläserkreise/Blasorchester
 21 diverse Instrumentalkreise
 18 Sing- und Spielkreise
 17 mal Offenes Singen/Singen zu bestimmten Anlässen
 9 Rhythmikgruppen
 7 mal Theater mit Musik (verschiedene Formen)
 5 mal Percussion
 4 mal Instrumentenbau
 4 mal Zusammenarbeit mit Musikschulen
 4 mal Instrumentalunterricht
 4 mal Mundharmonika- und Melodikaorchester

Die restlichen Nennungen verteilen sich auf Schüler-, Lehrer- und Elternbands, auf den Besuch von Musikern in der Schule, den Besuch von Konzerten und Musiktheateraufführungen, Projektwochen mit Schwerpunkt Musik, freie Musik-Arbeitsgemeinschaft, Gottesdienstgestaltung, Verklängen von Texten, Improvisation und spontanes Musizieren.¹¹

In der „Hitliste“ der Musikaktivitäten stehen Blockflötenkreise mit 1.621 Nennungen obenan, gefolgt von (alle Kategorien zusammengefaßt) Tanzgruppen mit insgesamt 1.314 Nennungen und Chor mit 1.294 Nennungen. Wenn man alle Sparten (also auch Theater, Literatur, Medien, Gestaltung

und Umfeld) mit einbezieht, rangiert nur noch die Textilgestaltung mit 1.934 Nennungen vor den genannten musikalischen Feinsparten. Blockflötenkreise liegen damit an zweiter und Tanzen an dritter Stelle der Skala der häufigsten Schulkultur-Aktivitäten insgesamt.¹²

Von besonderem Interesse ist der Punkt „Ort der Darbietung/Aufführung/Ausstellung“ im Fragebogen. Hier läßt der empirische Befund insbesondere Aufschlüsse über den Zusammenhang von schulischer und außerschulischer Musikkultur zu. Mit Auftritten außerhalb der Schule, innerhalb und außerhalb der Heimatstadt sowie in Rundfunk und Fernsehen übertrifft das Fach Musik alle anderen an der Erhebung beteiligten Fächer. So traten außerhalb der Schule und innerhalb der Heimatstadt 879 Gruppen auf, außerhalb der Heimatstadt 156 und im Rundfunk bzw. Fernsehen 53 Gruppen.¹³ In all diesen Fällen tritt „Schulkultur“ aus ihrem engen Rahmen, aus ihrer pädagogischen Enklave heraus und stellt sich einer breiteren Öffentlichkeit. Gerade musikalische Aktivitäten sind aufgrund ihrer besonderen Publikumswirksamkeit geeignet, diese Öffnung nach „draußen“, also in Richtung auf die kommunale Kulturszene und auf die Medien, zu vollziehen.

Hier schließt sich der Kreis, der mit den eingangs erwähnten Thesen des Essener Hearings eröffnet wurde: Die Forderung, Schule zunehmend in die kommunale Kulturszene einzubeziehen, Schulkultur und Stadtkultur zu verzahnen, enthält die vierte These des Hearings, die die Erprobung von *„Organisationsformen des Miteinander von professioneller Kunst und Liebhaberkultur“* anregt.¹⁴ An diesem Punkt können auch Überlegungen anknüpfen, die in neue musikpädagogische Fragestellungen einmünden.

Interpretationen und Perspektiven

Die Umfrageergebnisse sind in vielerlei Hinsicht überraschend: Die große Zahl der musikalischen Aktivitäten an den Schulen, die Breite des Spektrums und die Schwerpunkte der einzelnen Schulformen geben Anlaß zu Reflexionen, zu Interpretationen, zu Fragen. Es fällt auf, daß musikalische Aktivitäten an Schulen sich besonderer Beliebtheit erfreuen; es verwundert zunächst, daß die mediensozialisierten Jugendlichen unserer Zeit in solchem Ausmaß *aktiv* mit Musik umgehen; es verwundert auch, daß heute noch Blockflötenkreise, Orff-Gruppen und Schulorchester so häu-

fig vertreten sind, wie es die Untersuchungsergebnisse zeigen. Insgesamt spielen jedoch den Angaben zufolge diejenigen Musikbereiche, die der Mehrzahl der Jugendlichen näherstehen, wie Rock, Folk, Tanzmusik oder Jazz, zahlenmäßig schon eine gewichtige Rolle, vor allem, wenn man bedenkt, welche theoretischen und praktischen Probleme der Etablierung populärer Musik in der Schule lange Zeit entgegenstanden. Es wird zu verfolgen sein, ob und inwieweit die heute in der Schule noch verhältnismäßig „jungen“ Formationen Rockband, Big Band, Combo, Tanz- und Folkloregruppen die traditionellen Ensembles zahlenmäßig in den Hintergrund gedrängt haben werden.

Das Angebot an musikpraktischen Arbeitsfeldern geht in der Regel von den Fachlehrern aus; das bedeutet auch, daß die Schüler meist nur auf das Vorgegebene zurückgreifen können, bei einer breiteren Angebotspalette sich jedoch vielleicht für eine andere Möglichkeit entscheiden würden. Die Dominanz der Blockflöten- und Orff-Angebote gerade im Grundschulbereich gibt zu Überlegungen Anlaß, ob die technischen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen, die für das Spiel von Blockflöten und Orff-Instrumenten erforderlich sind, nicht auch für das Erlernen anderer, vielseitigerer und stärker an den realen Hörerfahrungen der Kinder orientierter Instrumente nutzbar zu machen wären. Hier fehlt es bisher an Forschungsergebnissen, und hier liegt auch ein Problem der Lehrerausbildung.

Die Leistungen der sich bei schulinternen, zunehmend jedoch auch den Rahmen der Schule überschreitenden Anlässen öffentlich präsentierenden Musikgruppen wie Orchester, Chöre, Rockbands oder Musical-Gruppen spiegeln nicht die Ergebnisse des *Musikunterrichts* wider, dokumentieren nicht jenen überwiegenden Teil der Arbeit des Musiklehrers, der auf den *„langsamen Erwerb musikalischer Vorstellungsfähigkeit und musikalischen Verständnisses im Klassenunterricht“* abzielt und den man nicht *„auf der Schulbühne präsentieren“* kann.¹⁵ Der alltägliche Musikunterricht wurde allerdings durch die empirische Erhebung nicht angezielt; zu seiner empirischen Erforschung bedarf es anderer Zugriffsweisen und Ziele, als die vorliegende Untersuchung beabsichtigte.¹⁶ Dennoch sind Musikunterricht und die außerunterrichtliche praktische Arbeit eng miteinander verzahnt, und es ist ebensowenig zulässig, den musizierenden Gruppen eine rein repräsentative Funktion im Rahmen des Selbstdarstellungs- und Legitimationsbedürfnisses der durch eine rigide Sparpolitik und sinkende Schülerzahlen um ihr Bestehen zu kämpfen gezwungenen

Schulen zuzuschreiben, wie den Musikunterricht als alleinige Vermittlungsinstanz von Wissen über Musik, als einzigen Ort des Musikhernens zu qualifizieren.

Die vorliegende Untersuchung konnte auch nicht darauf abzielen, zugleich mit den Zahlen die Voraussetzungen, Inhalte, Ziele und Funktionen der schulischen Musikpraxis zu eruieren. Zu diesen Dimensionen der schulkulturellen Aktivitäten erbrachten die rund 100 Projektanalysen und die Interviews mit den Projektleitern, die für den Dokumentationsband¹⁷ durchgeführt wurden, Befunde, die auch hier, im Zusammenhang mit der Auswertung der empirischen Daten, von Interesse sind. So rangierte der Repräsentationsaspekt schulkultureller Aktivitäten an letzter Stelle der Angaben der befragten Lehrer zu Intentionen und Wirkung ihrer Arbeit. Im Vordergrund standen durchweg die sozialen und medienpädagogischen Aspekte der Arbeit. Von den Leitern von Musikgruppen mit technisch anspruchsvollen und musikalisch komplexen Aufgabenfeldern (wie vor allem Schulorchester, Chor, Big Band oder Kammermusikgruppe) wurden an erster Stelle die Erarbeitung von Literatur und die technische Perfektionierung des Zusammenspiels als Ziele formuliert. Über die Repertoirekenntnis und das Ensemblespiel hinaus — beides auch Formen des Musikhernens — wird die lebendige Begegnung mit musikalischen Gegenständen ermöglicht und gefördert; dies geschieht in allen Musikbereichen und Formationen.

Offenbar scheinen alle diese Aspekte der musikpraktischen Arbeit die Schüler und Lehrer in hohem Maße zu motivieren, scheint das Bedürfnis nach primärer Erfahrung, wie es Thomas Ziehe für die heutigen Jugendlichen diagnostiziert¹⁸, hier einzumünden. Offenbar befriedigt der Musikunterricht allein dieses Bedürfnis nicht, das mit Hans-Christian Schmidt wie folgt auf die Musik zentriert werden kann: „*Das Bedürfnis, genauer: die Bedürftigkeit nicht nach d i e s e r oder j e n e r Musik, sondern nach Umgangsweisen mit Musik, die am Verhalten von Orientierungspersönlichkeiten ablesbar wären. [. . .] Die Bedürftigkeit weiterhin nach einer ganzheitlichen, personal und situativ eingebetteten Musikerfahrung. [. . .] Die Bedürftigkeit außerdem nach eigenverantwortlichem, selbsttätigem Zugreifen auf Musik.*“¹⁹

Befriedigte der Musikunterricht diese Bedürfnisse der Jugendlichen, so hätten nicht Orchester, Chöre, Bands und andere Ensembles an Schulen der Sekundarstufe II mehr Mitglieder als Grund- und Leistungskurse (wenn letztere im Fach Musik überhaupt zustande kommen). Wenn Schü-

ler also wählen können zwischen Musikunterricht und Musikpraxis, dann wählen sie in der Regel die Praxis.

Werner Klüppelholz eruierte 1980 positive und negative „Momente musikalischer Sozialisation“ in der Erinnerung von Erwachsenen und fand unter anderem heraus, daß „positive Erinnerungen an Musikunterricht“ sich vor allem an „praktisches Handeln — Theaterspiel, Instrumentalspiel, selbst Komponieren“ knüpfen.²⁰ Heute nun ist es erstmals auf so breiter Basis möglich, im Rahmen der Schule — und zwar an allen Schulformen — positive musikalische Erfahrungen dieser Art zu machen. Für die Musikpädagogik ergeben sich hier Aufgaben und Fragestellungen, die ihre Forschungsperspektiven zur musikalischen Sozialisation vorantreiben könnten.

Einige nicht unwichtige Konsequenzen für die Lehrerbildung ergeben sich gleichfalls aus dem vorgelegten empirischen Befund; zwei davon möchte ich zum Abschluß thematisieren:

1. Die dargestellten Befunde legen nahe, den musikpraktischen Bereich der Ausbildung zu intensivieren. Hier wären vor allem die Erweiterung der Ensemblearbeit und die Intensivierung der improvisatorischen und kreativen Anteile der Musikpraxis erforderlich.
2. Die Ziele der Ausbildung des künftigen Musiklehrers wären — zumindest in einem Punkt — umzugewichten: Der angehende Lehrer muß *auch* zur Initiierung und Durchführung sozialer und kommunikativer, medienpädagogischer und therapeutischer Prozesse im Rahmen der Arbeit mit und an Musik befähigt werden.

Anmerkungen

- 1 Reiß, G./von Schoenebeck, M.: Schulkultur. Beispiele aus Nordrhein-Westfalen. Eine Dokumentation mit Fotos von Henry Maitek, Frankfurt 1987, und: dies., Schulkultur. Ergänzungsband: Daten und Fakten. Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen, Münster 1987. Die Bände werden im folgenden zitiert als „Schulkultur Band 1“ und „Schulkultur Band 2“.
- 2 Hans Lenk in: Kultur 90. Forderungen der Gesellschaft an die kommunale Kulturarbeit. Essener Hearing, herausgegeben vom Kulturstadtrat der Stadt Essen in Zusammenarbeit mit dem Sekretariat für gemeinsame Kulturarbeit NW, Wuppertal 1986, S. 41.
- 3 Ebd., S. 102.
- 4 Schulkultur Band 2, S. 14.
- 5 Der vierseitige Fragebogen ist in beiden Schulkultur-Bänden abgedruckt.
- 6 Vgl. Schulkultur Band 2, S. 64 und 32.
- 7 Das vorgestellte Zahlenmaterial ist dem Schulkultur-Band 2 entnommen bzw. aus diesem weiterentwickelt.
- 8 Die Tabelle mit den Angaben für „kulturell aktive Schulen“ befindet sich in Schulkultur Band 2, S. 23.
- 9 Vgl. Schulkultur Band 2, S. 32.
- 10 Vgl. ebd., S. 32.
- 11 Vgl. ebd., S. 64.
- 12 Weitere Spezifizierungen seien hier im vorliegenden Beitrag hintangestellt. Entsprechendes Zahlenmaterial findet sich im Band 2 der Schulkultur-Dokumentation, z. B. auch zur Anzahl der Gruppen pro Feinsparte an den einzelnen Schulformen u. ä.; vgl. a.a.O., S. 34ff.
- 13 Vgl. Schulkultur Band 2, S. 70.
- 14 Essener Hearing, a.a.O., S. 102.
- 15 Abel-Struth, S.: Grundriß der Musikpädagogik, Mainz 1985, S. 65.
- 16 Allerdings zeigt sich im Zusammenhang der empirischen Ergebnisse durchaus unübersehbar auch, vor allem innerhalb der Grundschule, ein enger Konnex von Unterricht und kreativer Arbeit, dem man hier und an anderen Schulformen auch empirisch weiter nachgehen müßte.
- 17 Es wurden ca. 100 Projektfragebögen an die Projektleiter ausgegeben, in denen wir spezielle Fragen (etwa auch nach Inhalten, Zielen, Arbeitsweisen und Ausbildung) zur Beantwortung vorlegten. Diese Fragebögen sind u. a. in die Projektbeschreibungen und Analysen des 1. Bandes der Schulkultur-Dokumentation eingegangen. Sie können als inhaltliche Ergänzung zur empirischen Erhebung gelten.
- 18 Ziehe schreibt: „Insbesondere das Fernsehen stellt gerade für Kinder und Jugendliche ein immenses Angebot an sekundären Deutungsmustern dar, das in keinem Verhältnis zur Möglichkeit eigener primärer Erfahrungen mehr steht. [. . .] Das Deutungsmuster ist immer schon da; nicht die Erfahrung wird gedeutet, sondern die vorab angeeignete Deutung ist selbst sekundäre ‚Erfahrung‘, die von einer primären Erfahrung kaum mehr erreicht werden kann“ (in: Ziehe, Th./Stubenrauch, H.: Plädoyer für ein ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation, Reinbek 1982, S. 40). Das „Plädoyer für ein ungewöhnliches Lernen“ ist auch und vor allem ein Plädoyer für die primäre Erfahrung, die den Medienerfahrungen entgegengesetzt werden kann.
- 19 Schmidt, H.-Chr.: Musikdidaktik zwischen Eh und Uh oder: Erziehung zur Müdigkeit, in: Jost, E. (Hg.): Musik zwischen E und U, Mainz 1984, S. 103f.

20 Klüppelholz, W.: Momente musikalischer Sozialisation, in: Behne, K.-E. (Hg.), Musik-
pädagogische Forschung, Band 1, Laaber 1980, S. 173.

Dr. Mechthild von Schoenebeck
In der Weede 56
4400 Münster

Entwicklung und Erprobung eines Erhebungsinstrumentes zur Musikrezeption Jugendlicher

RENATE MÜLLER

Jeder empirische Forschungsprozeß ist begleitet von Interpretationen, z.B. Operationalisierung, Kategorisierung, Kodierung, Formulierung der Ergebnisse. Die Darstellung empirischer Forschung auf die verwendeten statistischen Verfahren und die Ergebnisse zu beschränken, wie weitgehend üblich, hieße den Forschungsprozeß in wichtigen Teilen der Nachvollziehbarkeit zu entziehen. Daher ist die Explikation des Interpretationsprozesses auf den verschiedenen Ebenen sowie der implizierten theoretischen Annahmen notwendiger Bestandteil der Präsentation empirischer Forschung.

Aufgrund theoretischer Orientierung kommt musikpädagogische Forschung zu anderen Einschätzungen und Erklärungen von vorliegenden Sachverhalten als theorielose Forschung. Diese kann auch zu anderen Bewertungen musikalischen Verhaltens Jugendlicher führen: Beobachtete Umgangsweisen Jugendlicher mit Musik werden nicht schon als defizitär abgewertet, weil sie von den erklärten musikpädagogischen Zielvorstellungen abweichen. Vielmehr kann die Feststellung, daß musikalisches Verhalten Jugendlicher verschieden ist von dem gewünschten Verhalten, den Blick öffnen für durchaus differenzierte Umgangsweisen Jugendlicher mit Musik, die leicht übersehen werden, wenn Differenzierung musikalischer Wahrnehmung und musikalischen Urteils lediglich musik- und nicht auch sozialwissenschaftlich definiert wird.

Theoretische Orientierung auch in den Sozialwissenschaften zu suchen, erscheint für musikpädagogische Forschung sinnvoll, da Konzepte jugendlichen Rezeptionsverhaltens wie z.B. „umgangsmäßiges Hören“ auf die Relevanz des sozialen Kontextes für Umgangsweisen mit Musik verweisen. Das Umgehen von Jugendlichen mit Musik wird daher in soziologischer bzw. sozialpsychologischer Perspektive betrachtet, das heißt:

- Forschungsfragen werden im Lichte sozialpsychologischer Theorien entwickelt, z.B. die Frage nach den sozialen Einflüssen auf Umgangsweisen mit Musik.
- Ergebnisse werden mit sozialpsychologischen Theorien erklärt, z.B.

werden verschiedene Umgehensweisen mit Musik auf verschiedene Strukturen sozialer Interaktion zurückgeführt.

- Umgehensweisen mit Musik werden auf dem Hintergrund sozialpsychologischer Theorien darüber, wie Jugendliche mit Musik umgehen, gemessen.

Die Entwicklung eines Erhebungsinstruments zur Musikrezeption Jugendlicher soll hier unter den folgenden Fragestellungen dargestellt werden:

- Wie können kultursoziologische, soziolinguistische und symbolisch-interaktionistische Konzepte, die musikalische Verhaltensweisen Jugendlicher erklären, operationalisiert und in einen Fragebogen zur Erfassung von Umgehensweisen mit Musik umgesetzt werden?
- Wie unterscheiden sich diese Operationalisierungen von solchen, die auf dem Hintergrund anderer — meist impliziter — Theorien vorgenommen werden?
- Welchen Einfluß hat dies auf die Forschungsergebnisse?

Die Theorie sozialbeziehungsspezifischer Umgehensweisen mit Musik

Verschiedene Weisen des Umgehens mit Musik verstehen wir als musikalische Codes. Innerhalb eines gesellschaftlichen Systems existieren Unterschiede in der musikalischen Rezeption und im handelnden Umgang mit Musik. Diese Unterschiede sollen nicht auf die Komplexität bzw. Trivialität der rezipierten und produzierten Musik, also auf musikimmanente Unterschiede, zurückgeführt werden. Vielmehr werden wir die Differenzen damit zu erklären suchen, wie mit kulturellen Symbolsystemen umgegangen wird. Musik wird als kulturelles Symbolsystem verstanden. Dabei variiert der Umgang mit Symbolen sozialbeziehungsspezifisch und situationsspezifisch, je nachdem, welche soziale Bedeutung dem Symbolsystem innerhalb eines sozialen Beziehungsgefüges zugeschrieben wird und welche Ausdrucksmöglichkeiten mittels der jeweiligen Symbole dem einzelnen zugestanden werden.

Mit dem Begriff „musikalischer Code“ verweisen wir auf ein theoretisches Konstrukt der Kulturosoziologie für die sozialen Gebrauchsweisen kultureller Symbole (vgl. Bourdieu u.a. 1965, S. 69; ders. 1970, S. 159ff., 173ff.). Die sozialen Gebrauchsweisen werden als eingeengt durch die ge-

sellschaftliche Funktion der Symbole angesehen (vgl. Bourdieu u.a. 1965, S. 43ff., S. 58f.). Indem wir behaupten, daß sozialstrukturelle Bedingungen den musikalischen Code beeinflussen, verallgemeinern wir soziolinguistische Theorien und wenden das theoretische Konzept sozialbeziehungsspezifischer Sprachcodes (Bernstein 1970; 1981; Oevermann 1968, S. 330ff.) auf den Bereich musikalischer Sozialisation an. Die Annahme, daß Strukturen sozialer Beziehungen und sozialer Situationen den Einsatz symbolischer Mittel zum Ausdruck von Identität kontrollieren, stellt eine Spezifikation des symbolisch-interaktionistischen Identitätskonzeptes dar (Goffman 1959; 1961; 1963; 1966), die von Krappmann (1969) und Habermas (1968) vorgenommen wurde. Der Zusammenhang zwischen den theoretischen Konzepten soll mit der folgenden schematischen Übersicht verdeutlicht werden.

Musikalische Sozialisation: Der soziale Gebrauch von Musik

Struktur sozialer Beziehungen und Situationen	Soziale Bedeutung von Musik als Symbolsystem	Entwicklung von Identität	Musikalischer Code
restriktiv	Ausdruck von Solidarität	soziale Identität	Barrieren
nicht-restriktiv	Ausdruck von Einzigartigkeit	balancierte Identität	Flexibilität

Die für den Prozeß musikalischer Sozialisation relevanten sozialen Beziehungen und Situationen sind z.B. Familie, peer group, Klassenraum. Diese unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Restriktivität. In restriktiven Sozialbeziehungen, wie sie hier generell für peer groups von Jugendlichen angenommen werden, herrscht hohe Übereinstimmung von Einstellungen und Erwartungen, an denen die Gruppenmitglieder unbefragt festhalten. Eine Trennung von Gruppe und Selbst findet kaum statt, so daß vor allem soziale Identität, nicht aber personale Identität ausgebildet werden kann (Oevermann 1968, S. 304ff.; 1972, S. 78f.).

Innerhalb restriktiver sozialer Beziehungen ist Musik ein Mittel, soziale Solidarität bzw. soziale Integration auszudrücken (vgl. für die Sprache Bernstein 1981, S. 244; vgl. für die Fotografie Bourdieu u.a. 1965, S. 31ff.), d. h. die Zusammengehörigkeit der Gruppe und ihre Abgrenzung nach außen. Die Versicherung der gegenseitigen Übereinstimmung (vgl.

für die Sprache Niepold 1971, S. 15) und der Zusammengehörigkeit als soziale Funktion von Musik macht die differenzierte Wahrnehmung von Musik und ein differenziertes musikalisches Urteil überflüssig, weil Entscheidungsprozesse über Musik sozial unnötig (dysfunktional) sind: Die Entscheidung über die Musik, die gehört wird (musikalische Präferenz), ist überindividuell bereits getroffen, z.B. durch die peer group.

Restriktive Sozialbeziehungen behindern die Entwicklung einer balancierten Identität und beschränken das Individuum tendenziell auf soziale Identität (Goffman 1961, S. 319f.). Das Individuum entwickelt nicht die Fähigkeit, persönliche Einzigartigkeit auszudrücken (personale Identität), weil es weitgehend mit den Erwartungen seiner Interaktionspartner an sein Verhalten und an seine Persönlichkeitsattribute übereinstimmt (soziale Identität) (Goffman 1963, S. 2f.). Völlige Übereinstimmung mit den Rollenerwartungen („wirkliche Normalität“) würde bedeuten, daß das Individuum nicht von der Gruppe zu unterscheiden ist. Völlige Nicht-Übereinstimmung („wirkliche Einzigartigkeit“) würde den Verlust sozialer Zugehörigkeit bedeuten (Krappmann 1969, S. 74ff.). Die Fähigkeit, zwischen Anpassung und Einzigartigkeit zu balancieren, d. h. sowohl soziale als auch personale Identität auszudrücken, bezeichnen wir als „balancierte Identität“. Dazu wird das Individuum in restriktiven Sozialbeziehungen weniger befähigt als in nicht-restriktiven Sozialbeziehungen. Vorbehalte gegenüber Arten von Musik und Umgangsweisen mit Musik entstehen dadurch, daß bestimmte Genres und musikalische Verhaltensweisen von der Gruppe nicht akzeptiert werden. Aufgeschlossenheit gegenüber musikbezogenen Verhaltensweisen und musikalischen Gattungen, die von der Gruppe nicht gebilligt werden, bedeutet den individuellen Ausdruck von Einzigartigkeit. Die Mißbilligung der sozialen Gruppe richtet sich dabei gegen den autonomen Gebrauch kultureller Symbole (Bourdieu u.a. 1965, S. 51f.), der als Versuch interpretiert wird, sich durch Andersartigkeit von der Gruppe und ihrer Lebenswelt zu distanzieren (ebd., S. 59ff.). Diese soziale Mißbilligung gefährdet die Identität des Individuums, wenn diese über die Zugehörigkeit zur Gruppe und somit weitgehend als soziale Identität definiert ist (Krappmann 1969, S. 70ff.). Die Definition adäquaten musikalischen Verhaltens ist Teil der sozialen Identität. Die Vorbehalte nennen wir Barrieren. Sie werden verstanden als Angst des Individuums vor Identitätsverlust, gleichbedeutend mit dem Verlust der Akzeptierung durch die Gruppe. Dabei handelt es sich nicht nur um Hör- bzw. Rezeptionsbarrieren als Vorurteile gegenüber bestimm-

ten Genres, sondern um ein System von Barrieren, die darüber hinaus verschiedene Arten des Hörens und Umgehens mit Musik ausschließen und den individuellen musikalischen Ausdruck unmöglich machen.

Fassen wir die genannten theoretischen Zusammenhänge in den folgenden *Hypothesen* zusammen: *Je restriktiver Sozialbeziehungen bzw. soziale Situationen sind, desto stärker wird die soziale Bedeutung von Musik auf den Ausdruck von Solidarität beschränkt, und um so stärker wird das Individuum auf die Ausbildung von sozialer Identität eingeengt. Je mehr die soziale Bedeutung von Musik auf den Ausdruck von Solidarität beschränkt wird und je mehr das Individuum auf die Ausprägung sozialer Identität eingeengt wird, desto stärker sind Barrieren im Umgang mit Musik vorhanden. Je weniger ein Individuum in die soziale Gruppe integriert ist, desto eher ist autonome (flexible) Gestaltung des Umgangs mit Musik zu erwarten* (vgl. für die Fotografie Bourdieu u.a. 1965, S. 51, S. 58).

Nicht-restriktive Sozialbeziehungen setzen nicht die Gemeinsamkeit von Intentionen und Erfahrungen voraus. Vielmehr werden durch den häufigen Wechsel und die Vielfalt von Sozialbeziehungen die autonome Ausgestaltung und Interpretation von Verhaltenserwartungen und sozialen Situationen durch das Individuum nötig (Bernstein 1981, S. 245). Daher werden in Gruppen mit nicht-restriktiven Interaktionsstrukturen Normen diskutiert, und das Individuum wird ermutigt, eigene Entscheidungen zu treffen und individuelle Besonderheit auszudrücken.

Die soziale Funktion kultureller Symbolsysteme besteht in nicht-restriktiven Sozialbeziehungen im Ausdruck individueller Besonderheit, so daß die Fähigkeit des Individuums, seine musikbezogenen Erfahrungen zu verbalisieren und zu reflektieren, für die Sozialbeziehungen funktional ist. Es besteht die Möglichkeit der Wahrnehmung und des Ausdrucks musikalischer Vielfalt. Dies geht einher mit einer größeren Aufgeschlossenheit gegenüber verschiedenen Arten von Musik und beinhaltet einen größeren Erfahrungsspielraum im Umgang mit Musik (Flexibilität).

Es stellt sich nun die Frage, ob solche Persönlichkeitsattribute wie „Beschränkung auf soziale Identität“ und „Barrieren im Umgang mit Musik“ als überdauernde Persönlichkeitsmerkmale verstanden werden sollen. Diese Frage betrifft das Verhältnis von Kompetenz, verstanden als die Persönlichkeitsdisposition zu angemessenem musikalischem Verhalten, und Performanz, verstanden als das tatsächliche musikalische Verhalten in einer aktuellen Situation: Sind Barrieren im Umgang mit Musik ein Indikator für einen grundlegenden Mangel an musikalischer Kompetenz

bedingt durch eine defizitäre Sozialisation, oder ist musikalische Kompetenz grundsätzlich vorhanden, bedarf aber der Aktivierung durch nicht-restriktive soziale Situationen und Beziehungen, die im bisherigen Sozialisationsprozeß nicht erfahren wurden? Im Rahmen eines situativen Ansatzes wird hier davon ausgegangen, daß im Falle restringierter Umgangsweisen mit Musik nicht die Kompetenz dazu fehlt, z.B. differenziert wahrzunehmen und diese Wahrnehmung zu verbalisieren. Vielmehr wird angenommen, daß durch das Fehlen entsprechender sozialer Situationen, die diese Kompetenz aktivieren, bisher in die betreffenden musikbezogenen Verhaltensweisen nicht eingeübt wurde und daß durch das Bereitstellen solcher Situationen Kompetenz aktiviert werden kann bzw. Barrieren beseitigt werden können.

Operationalisierung der theoretischen Konzepte

1. Die Restriktivität sozialer Beziehungen und Situationen

Soziale Situationen und Beziehungen werden nach dem Grad ihrer Restriktivität unterschieden. Wir definieren Unterschiede in der Restriktivität sozialer Beziehungen zunächst als Unterschiede des peer-Gruppen-drucks (peer pressure) (s. Anm. 1). Dabei messen wir den Grad der Übereinstimmung der musikalischen Orientierung, d. h. Übereinstimmung der musikalischen Präferenzstruktur, in der Lerngruppe/Klasse. Das Maß für den Grad der Übereinstimmung der musikalischen Orientierung basiert auf einer Rangfolge der Befragten über ihre Zuneigung zu Musikstücken verschiedener Genres und Stilrichtungen. Die Musikstücke wurden den Schülern in der Meßsituation vom Tonband vorgespielt. Die Befragten gaben ihre Präferenzen in einer Rangfolge an (s. Fragebogen 1, Frage 1). Aus diesen individuellen Rangfolgen wird pro Lerngruppe eine Gruppenrangfolge erstellt, die die kollektive Präferenzstruktur der Gruppe für diese Musikbeispiele wiedergibt. Diese Zusammenfassung der individuellen Präferenzen zu Gruppenpräferenzen wird mit unterschiedlichen Verfahren durchgeführt. Diese Verfahren werden miteinander verglichen. Wir wenden z. B. Verfahren wie die Bildung von Durchschnittsrängen, häufigsten Rängen und ein faktorenanalytisches Verfahren an (s. Anm. 2). Die kollektive Präferenzstruktur der Gruppe wird als Gruppenkonsensus inter-

pretiert. Den Grad der Übereinstimmung der Gruppenmitglieder mit dem Gruppenkonsens interpretieren wir als Grad der Restriktivität der Gruppenbeziehung (peer pressure) und als Grad, in dem Musik Mittel zum Ausdruck von Zusammengehörigkeit ist. Den Grad der individuellen Abweichung vom Gruppenkonsens interpretieren wir als Indikator dafür, inwieweit das Individuum seine Identität nicht über die Zugehörigkeit zur peer group definiert.

Mit Hilfe dieser Maße können wir sowohl gruppenbezogene als auch individuenbezogene Hypothesen testen über den Zusammenhang zwischen Restriktivität und musikalischem Code, wie z. B.: Je höher der Gruppenkonsensus in einer Gruppe ist, desto geringer sind in der Gruppe die Offenheit gegenüber der Musik verschiedener Genres und die Differenzierung der musikalischen Wahrnehmung und des musikalischen Urteils. Je stärker ein Individuum vom Gruppenkonsensus abweicht, desto größer sind seine Toleranz und die Differenzierung seiner musikalischen Wahrnehmung und seines musikalischen Urteils.

Um den situativen Einfluß des peer group pressure zu bestimmen, definieren wir Unterschiede in der Restriktivität fiktiver sozialer Situationen im Hinblick auf das in der Situation gegebene Ausmaß an sozialer Kontrolle durch die peer group. In unserer Untersuchung nehmen wir verschiedene für das soziale Leben der Befragten relevante Handlungszusammenhänge an. Diese bezeichnen wir als fiktive soziale Situationen, weil wir nicht das Verhalten der Schüler in realen Situationen beobachten, sondern sie danach fragen, wie sie sich in diesen Situationen verhalten würden. Die Versuchspersonen wurden gefragt, ob sie die oben erwähnten Musikstücke in den folgenden sozialen Situationen akzeptieren:

1. in jugendspezifischen Musiksendungen der Medien Fernsehen und Rundfunk,
2. beim Tanzen,
3. beim Zusammensein mit Freunden bei sich zu Hause,
4. im Musikunterricht,
5. beim Hören (vgl. Fragebogen 1, Frage 2—6).

Es wird angenommen (aber nicht gemessen), daß sich diese Situationen im Ausmaß der sozialen Kontrolle durch die peer group unterscheiden. Das Ausmaß der sozialen Kontrolle wird — in abnehmender Folge — für die Situationen wie folgt postuliert: 3, 2, 4, 1, 5. Der höchste Grad an sozialer Kontrolle wird für Situation (3) „Zusammensein mit Freunden bei sich zu Hause“ angenommen, weil sie die direkte Kommunikationssitua-

tion mit der peer group ist. Es folgt die Situation (2) „Tanzen“, von der einerseits eine starke peer group-Orientierung vermutet wird, weil vorwiegend im Freundeskreis und im Rahmen jugendspezifischer Tanzstile und Musikgenres getanzte wird. Andererseits kann auch für sich allein getanzt werden, was zwar den Einfluß der peer group nicht völlig ausschließt, aber wegen des Fehlens einer face-to-face-Interaktion vermutlich reduziert. Für die Situation (4) „Musikunterricht“ wird ein mittleres Maß an sozialer Kontrolle angenommen. Einerseits wird die Klasse als die relevante peer group definiert, d. h. daß Musikunterricht direkt unter peer pressure steht. Andererseits ist Musikunterricht durch die formale Struktur von Schule im Kontext von Zensuren, Lehrplänen und Lehrerentscheidungen definiert, so daß sich die einzelnen Schüler nicht vor ihren peers verantwortlich fühlen müssen für die Musikauswahl. Sie können sich sozusagen hinter der Lehrerentscheidung verstecken und Akzeptanz von klassischer Musik gegebenenfalls damit entschuldigen, daß sie eine gute Zensur brauchen. Die Situation (1) „Jugendmusiksendungen in Rundfunk und Fernsehen“ wird als relativ anonym und somit eher unter indirektem peer group-Einfluß angesehen. Da aber solche Sendungen potentiell Gesprächsthema in der peer group sind, wird die soziale Kontrolle durch die peer group für diese Situation nicht völlig ausgeschlossen. Sie wird höher eingeschätzt als für die Situation (5) „Hören“, in der die befragte Person allein sein kann und in der somit der peer group-Einfluß vermutlich geringer als in den anderen genannten Situationen ist.

Die Restriktivität der Sozialbeziehungen im Elternhaus der Schüler wurde u.a. mit Fragen zum Erziehungsstil gemessen. Auf die Operationalisierungen dazu kann hier nicht eingegangen werden.

2. Musikalischer Code

Wir verstehen musikalische Codes als Umgehensweisen mit Musik. Diese beinhalten

- Einstellungen zur Musik,
- musikalische Wahrnehmung,
- musikalisches Urteil,
- musikalische Handlung.

Im folgenden beschränken wir uns auf die Darstellung der Messung von Einstellungen zur Musik, und zwar von Toleranz.

Barrieren im Umgang mit Musik verhindern die Offenheit (Aufgeschlossenheit) gegenüber der Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen und der Weisen des Umgehens mit Musik. Offenheit als die hier interessierende Einstellung zur Musik beinhaltet Toleranz gegenüber verschiedenen Genres, Freude an Musik unterschiedlicher Gattungen und an verschiedenen musikalischen Aktivitäten und Ideen zum Umgehen mit Musik.

Toleranz definieren wir als die Akzeptierung von Musikstücken verschiedener Genres einschließlich solcher, die nicht ohnehin schon zu den präferierten Arten von Musik zählen. Um Individuen im Hinblick auf ihre Toleranz vergleichen zu können, stellen wir uns „Toleranz“ als eine Größe zwischen Null und Eins vor, wobei Eins „Toleranz“ bedeutet und Null „Intoleranz“. Wenn wir ein Individuum nach seiner Akzeptierung verschiedener Musikstücke fragen, bezeichnen wir das Individuum als tolerant, wenn es alle betreffenden Musikstücke akzeptiert. Wir bezeichnen es als intolerant, wenn es keines akzeptiert. D. h. wir definieren Toleranz als einen Ratio aus der Anzahl der akzeptierten Musikstücke und der Anzahl der zur Entscheidung stehenden Musikstücke.

Bei der operationalen Definition von Toleranz wurde der sozialen Relevanz von Musik für Jugendliche Rechnung getragen, indem das Akzeptieren von fünf Musikstücken verschiedener Genres (Disco, Folk, Oper, Reggae, klassische Instrumentalmusik) für fünf verschiedene — fiktive — soziale Situationen erhoben wurde (s.o. Situation 1—5). Damit wurde zu erfassen versucht, wie Jugendliche in verschiedenen Handlungszusammenhängen Musik gegenüberreten, die von ihnen präferiert bzw., was hier wichtiger erscheint, abgelehnt wird (vgl. Fragebogen 1, Fragen 2—6). Es wurde nur ein Musikbeispiel aus dem von Schülern präferierten Bereich präsentiert: ein gerade in den Hitlisten ganz vorn platzierter Disco-Titel. Für die verschiedenen Erhebungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten wurden z.T. andere Musikbeispiele derselben Genres verwendet (vgl. Anhang: Musikbeispiele).

Für die vier Situationen „Jugendsendung“, „Tanzen“, „Freunde“, „Musikunterricht“ erhalten wir jeweils einen Toleranz-Ratio, der folgendermaßen gebildet wird:

$$\frac{\text{Anzahl der akzeptierten Musikstücke in der Situation (= max. 5)}}{\text{Anzahl der Musikstücke (= 5)}}$$

Für die Situation „Hören“ bilden wir den Toleranz-Ratio wie folgt:

Anzahl der nicht abgelehnten Musikstücke

Anzahl der Musikstücke

wobei wir die „gern gehörten“ und „angehörten“ Musikstücke zu den „nicht abgelehnten“ zusammenfassen.

Im Falle völliger Akzeptanz aller fünf Musikstücke innerhalb einer der fünf Situationen erhalten wir einen Toleranz-Ratio „1“ als Indikator dafür, daß das Individuum alle fünf Musikstücke in dieser bestimmten Situation toleriert. Im Falle völliger Ablehnung aller fünf Musikstücke für eine Situation erhalten wir einen Toleranz-Ratio von „0“ als Indikator für Intoleranz.

Die durchschnittliche Toleranz (Toleranz \bar{x}) eines Individuums definieren wir als arithmetisches Mittel aus den fünf Toleranz-Ratios.

Wir bilden die folgenden *Hypothesen* über den Zusammenhang von sozialer Kontrolle durch peer groups und Toleranz: *Die Toleranz gegenüber Musik verschiedener Genres ist um so höher, je geringer das Ausmaß sozialer Kontrolle durch die peer group ist. Am höchsten ist die Toleranz in Situationen, in denen kein direkter sozialer Kontext besteht. Toleranz für Musik verschiedener Genres ist am höchsten für die Situation (5) „Hören“ und am zweithöchsten für die Situation (1) „Jugendmusiksendungen“. Die Toleranz für die Situation (4) „Musikunterricht“ ist geringer als die Toleranz in Situation (1) und höher als Situation (2) „Tanzen“ und Situation (3) „Zusammensein mit Freunden“, wobei hier die geringste Toleranz erwartet wird.*

Situation 5 > Situation 1 > Situation 4 > Situation 2 > Situation 3
(Hören) (Jugendsendung) (Musikunterricht) (Tanzen) (Freunde)
(Wobei > =df. bewirkt größere Toleranz als).

Erste Ergebnisse

Mit Hilfe eines Fragebogens zu Umgangsweisen Jugendlicher mit Musik wurden an einer Hamburger Haupt- und Realschule zwischen Februar 1983 und Juni 1984 Daten von 363 Schülern der Klassen 4—10 erhoben. Es ergaben sich zunächst die folgenden Mittelwerte für die Toleranz-Ratios in den fünf Situationen:

Mittlere Toleranz-Ratios für verschiedene soziale Situationen

Situation	N	Mean	Std Dev
1. Jugendsendung	328	0.53	0.18
2. Tanzen	328	0.46	0.22
3. Freunde	329	0.44	0.20
4. Musikunterricht	330	0.52	0.22
5. Hören	328	0.68	0.19
Toleranz \emptyset	320	0.52	0.15

Die Mittelwerte für die fünf Situationen stimmen mit den Hypothesen überein. Um zu überprüfen, ob die Toleranzunterschiede zwischen den Situationen signifikant sind, wurden Differenzen zwischen den Toleranz-Ratios in den fünf Situationen gebildet, indem die individuellen Toleranz-Ratios für jeweils zwei Situationen voneinander subtrahiert wurden. Dabei erhalten wir zehn Differenz-Variablen, DIFF1—DIFF10, wobei z. B. DIFF1 die Differenz zwischen den Toleranz-Ratios in der Situation „Jugendsendung“ und den Toleranz-Ratios in der Situation „Tanzen“ ist.

Die *Nullhypothese* besagt, daß diese Differenz-Variablen den Mittelwert Null haben, d. h. daß die Toleranz-Ratios in den verschiedenen Situationen nicht unterschiedlich sind. Wir wollen die Nullhypothese widerlegen und die Mittelwerte der Differenz-Variablen mit Hilfe von Tests daraufhin überprüfen, ob sie sich signifikant von Null unterscheiden. Wir stellen für jede Differenz-Variable eine Alternativhypothese auf, die wir akzeptieren wollen, wenn die Nullhypothese widerlegt ist.

Gemäß unserer Hypothese erwarten wir z.B., daß DIFF1 einen positiven Mittelwert hat, weil wir annehmen, daß die Toleranz-Ratios für die Situation „Jugendsendung“ höher sind als für die Situation „Tanzen“.

Differenzen zwischen den Toleranz-Ratios in den fünf Situationen

Differenzen	Hypothese	Mean	Std Dev	t	Prob > t
DIFF1 (Sit.1—Sit.2)	pos	0.07	0.22	5.95	0.0001
DIFF2 (Sit.1—Sit.3)	pos	0.09	0.19	8.87	0.0001
DIFF3 (Sit.1—Sit.4)	pos	0.02	0.22	1.30	0.1929
DIFF4 (Sit.1—Sit.5)	neg	—0.15	0.21	—13.13	0.0001
DIFF5 (Sit.2—Sit.3)	pos	0.02	0.21	1.89	0.0602
DIFF6 (Sit.2—Sit.4)	neg	—0.06	0.23	—4.56	0.0001
DIFF7 (Sit.2—Sit.5)	neg	—0.23	0.22	—18.32	0.0001
DIFF8 (Sit.3—Sit.4)	neg	—0.08	0.21	—6.66	0.0001
DIFF9 (Sit.3—Sit.5)	neg	—0.25	0.21	—20.88	0.0001
DIFF10 (Sit.4—Sit.5)	neg	—0.17	0.21	—14.20	0.0001

Wie aus der obigen Tabelle ersichtlich ist, stimmen die Vorzeichen aller Mittelwerte für die Differenz-Variablen mit unseren Alternativhypothesen überein. In acht von zehn Hypothesentests sind Toleranz-Ratios von jeweils zwei Situationen hochsignifikant verschieden voneinander (auf einem Signifikanzniveau von 0.0001). Lediglich in zwei Fällen konnten wir die Nullhypothese nicht widerlegen: Die Toleranz-Ratios für die Situationen „Jugendsendung“ und „Musikunterricht“ sowie für die Situationen „Tanzen“ und „Freunde“ unterscheiden sich nicht signifikant voneinander.

Als *Ergebnis* halten wir fest: *Die Hypothese „Je geringer das Ausmaß sozialer Kontrolle durch die peer group ist, desto größer ist die Toleranz gegenüber Musik verschiedener Genres“ wurde bei der empirischen Überprüfung nicht widerlegt.*

Konfrontation mit anderen Ergebnissen

In ihrer Studie über Einflußfaktoren von Popmusik-Präferenz Jugendlicher fanden Boyle u.a. (1981), daß der Einfluß der peer group auf die musikalische Präferenz von Schülern um so geringer ist, je größer ihre musikalische Erfahrung ist (S. 54). Wir interpretieren das Ergebnis so, daß Jugendliche mit reicher musikalischer Erfahrung resistenter gegenüber dem peer group-Einfluß sind als Jugendliche mit geringerer musikalischer Erfahrung. Eine Beurteilung dieses Ergebnisses ist schwer möglich, weil die Autoren nicht angeben, was sie unter musikalischer Erfahrung verste-

hen und wie sie die Höhe des Einflusses der peer group bestimmt haben.

Peer-Einfluß ist Teil einer Liste von „*11 reasons why people might like songs*“, von denen jeder auf einer Likert-Skala einen Rangplatz zwischen 1 und 5 erhielt, je nach dem Grad seiner Wichtigkeit für die Präferenz der Versuchsperson (S. 50). Es wird nicht erwähnt, welche Formulierung für den Grund „peer group-Einfluß“ in der Liste gewählt wurde und somit zu dem Ergebnis geführt hat, daß peer-Einfluß von den Schülern nicht für wichtig gehalten wird. Unabhängig von diesem Problem halten wir es für problematisch, daß der Einfluß der peer group über die Selbsteinschätzung der Versuchspersonen gemessen wird. Ein damit verbundenes Problem wird von Boyle u.a. darin gesehen, daß die Jugendlichen möglicherweise nicht bereit sind, die Beeinflussung durch die peer group zuzugeben (S. 54).

Dieses ungelöste Problem gab den Anstoß für die weitere Erforschung des Einflusses der peer group auf die musikalische Präferenz durch Webster/Hamilton (1981/82, S. 11). Ihr Interesse bestand darin, „*the effect of various types of peer group influence (positive, no influence, negative)*“ (S. 12) zu untersuchen, ohne auf die Selbsteinschätzung der Befragten angewiesen zu sein. In einem experimentellen Design mit drei experimentellen Gruppen, die jeweils einem der drei Typen von peer-Einfluß ausgesetzt wurden, wurde die Variable peer group-Einfluß folgendermaßen operationalisiert: Der Gruppe mit positivem peer-Einfluß wurde erzählt, daß die im folgenden erklingenden Musikbeispiele von Kindern ihres Alters sehr hoch bewertet wurden; der Gruppe ohne peer-Einfluß wurde nichts diesbezügliches erzählt; und der Gruppe mit negativem Einfluß wurde berichtet, daß die im folgenden erklingenden Musikstücke von Kindern ihres Alters abgelehnt wurden (S. 14). Hier werden zur Beschreibung und Erklärung musikalischer Verhaltensweisen Jugendlicher keine sozialwissenschaftlichen Theorien herangezogen, obwohl die soziale Relevanz musikalischer Präferenzen gesehen wird, wie aus der Wahl der Variablen „peer group-Einfluß“ ersichtlich ist. Die mangelnde theoretische Orientierung führt zu einer anderen Operationalisierung der interessierenden Variable peer group-Einfluß: Zum einen werden die Konzepte peer group und Bezugsgruppe miteinander vermischt — darauf soll hier nicht weiter eingegangen werden —, zum anderen wird nicht für relevant gehalten, daß die Befragten Informationen über die Wertorientierungen, hier die musikalischen Orientierungen, ihrer peer group (oder ihrer Bezugsgruppe) besit-

zen. Gemäß unserer Theorie sind diese Informationen im Prozeß sozialer Interaktionen in der peer group gewachsen und wegen ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Identität für das Individuum wichtige Bestandteile seiner Orientierungen. Daher erscheint es unwahrscheinlich, daß die Befragten in der genannten Untersuchung auf die „falschen“ Aussagen des Versuchsleiters über die musikalischen Präferenzen ihrer peer group „hereinfallen“. Möglicherweise haben die untersuchten Kinder das Gefühl, daß sie besser als der Forscher darüber Bescheid wissen, welche Musik von Gleichaltrigen hoch bewertet wird. Trifft dies zu, haben sie vermutlich den vor den Hörbeispielen abgegebenen Erklärungen keinen Glauben geschenkt. Unter dieser Bedingung läßt sich dann das Ergebnis erklären, daß musikalische Präferenzen unabhängig vom peer group-Einfluß sind.

Ein ähnliches Meßkonzept des peer group-Einflusses verwenden Alpert (1982, S. 177) und LeBlanc (1981). LeBlanc definiert alle Gleichaltrigen als die relevante peer group (LeBlanc 1981, S. 153).

Anmerkungen

- 1 Batel (1985) betont in seiner Untersuchung über gruppenbezogenes Musikverhalten den positiven Einfluß der peer group als Sozialisationsinstanz. Dieser Aspekt wird hier zwar nicht für irrelevant, aber auch nicht für ausschließlich positiv gehalten: Zumindest zum Teil beruht die Wirksamkeit der Sozialisationsinstanz „peer group“ auf Anpassung durch Konformitätsdruck, der in der Androhung von Identitätsverlust bzw. von sozialer Mißbilligung besteht.
- 2 Für wertvolle Hinweise über die Anwendung der Faktorenanalyse zur Operationalisierung von Gruppenkonsensus danke ich Prof. Dr. Keiko Nakao, University of Southern California, Los Angeles.

Literatur

- Alpert, J.: The effect of disc jockey, peer, and music teacher approval of music on music selection and preference, in: Journal of Research in Music Education (JRME) 1982, Bd. 30, S. 173—186.
- Batel, G.: Gruppenbezogenes Musikverhalten bei Kindern und Jugendlichen, in: Musikpädagogische Forschung, Bd. 6: Umgang mit Musik, Laaber 1985, S. 177—191.
- Bernstein, B.: Lernen und soziale Struktur, in: B. Bernstein u. a., Lernen und soziale Struktur, Amsterdam 1970, S. 7—33.
- Bernstein, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation, Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1981.
- Bourdieu, P./L. Boltanski/R. Castel/J.-C. Chamboredon/G. Lagneau/D. Schnapper: Eine

- illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie, Frankfurt am Main 1981 (1965).
- Bourdieu, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt am Main 1974 (1970).
- Boyle, D./G. Hosterman/D. Ramsey: Factors influencing pop music preferences of young people, in: JRME 1981, Bd. 29, S. 47—56.
- Goffman, E.: The presentation of self in every day life, New York 1959.
- Goffman, E.: Asylums, New York 1961.
- Goffman, E.: Stigma, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1963.
- Goffman, E.: Role distance, in: E. Goffman, Encounters, 3. Aufl. Indianapolis 1966 (1961), S. 83—152.
- Habermas, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommersemester 1968, vervielfältigtes Manuskript.
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, 5. Aufl. Stuttgart 1978 (1969).
- LeBlanc, A.: Effects of style, tempo, and performance medium on children's preference, in: JRME 1981, Bd. 29, S. 143—156.
- Niebold, W.: Sprache und soziale Schicht, 3. Aufl. Berlin 1971.
- Oevermann, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: H. Roth (Hg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1968, S. 297—356.
- Oeverman, U.: Sprache und soziale Herkunft, Frankfurt 1972.
- Webster, P. R./Hamilton R. A.: Effects of peer influence, rhythmic quality, and violin timbre on the musical preferences of fourth, fifth, and sixth grade children, in: Contributions to Music Education 1981/82, Heft 5, S. 10—19.

Fragebogen 1

1. Du hörst Ausschnitte aus fünf Musikstücken. Schreib die Zahlen 1—5 hinter die Hörbeispiele, je nachdem, wie gut sie dir gefallen. Eine 1 hinter das Stück, das dir am besten gefällt, eine 5 hinter das, das du am wenigsten magst.
Benutze jede Zahl *Rangfolge:*

Hörbeispiel 1	_____	_____
Hörbeispiel 2	_____	_____
Hörbeispiel 3	_____	_____
Hörbeispiel 4	_____	_____
Hörbeispiel 5	_____	_____

2. Ich würde es schlecht finden, wenn dieses Musikstück in einer Musiksending für Jugendliche im Radio oder im Fernsehen gespielt werden würde.

Kreuze an:	<i>Ja</i>	<i>Nein</i>
Hörbeispiel 1	_____	_____
Hörbeispiel 2	_____	_____
Hörbeispiel 3	_____	_____
Hörbeispiel 4	_____	_____
Hörbeispiel 5	_____	_____

3. Zu diesem Musikstück würde ich tanzen.

Kreuze an:	<i>Ja</i>	<i>Nein</i>
Hörbeispiel 1	_____	_____

Hörbeispiel 2	_____	_____
Hörbeispiel 3	_____	_____
Hörbeispiel 4	_____	_____
Hörbeispiel 5	_____	_____

4. Dieses Musikstück würde ich spielen, wenn mich Freunde besuchen.

Kreuze an:	<i>Ja</i>	<i>Nein</i>
Hörbeispiel 1	_____	_____
Hörbeispiel 2	_____	_____
Hörbeispiel 3	_____	_____
Hörbeispiel 4	_____	_____
Hörbeispiel 5	_____	_____

5. Dieses Musikstück würde ich im Musikunterricht behandeln wollen.

Kreuze an:	<i>Ja</i>	<i>Nein</i>
Hörbeispiel 1	_____	_____
Hörbeispiel 2	_____	_____
Hörbeispiel 3	_____	_____
Hörbeispiel 4	_____	_____
Hörbeispiel 5	_____	_____

6. Dieses Musikstück höre

Kreuze an:	ich gern	höre ich mir an	will ich nicht hören
Hörbeispiel 1	_____	_____	_____
Hörbeispiel 2	_____	_____	_____
Hörbeispiel 3	_____	_____	_____
Hörbeispiel 4	_____	_____	_____
Hörbeispiel 5	_____	_____	_____

Musikbeispiele

Hörbeispiel 1: Culture Club, Do you really want to hurt me

bzw. Michael Jackson, Beat it

bzw. Paul Young, Come back and stay

bzw. Real Life, Send me an angel

Hörbeispiel 2: Clifton Chenier, Zydeco et pas sale

bzw. Clifton Chenier, Zydeco cha cha

Hörbeispiel 3: Mozart, Nun vergiß leises Flehn, süßes Kosen (Arie aus Figaros Hochzeit)

bzw. Lortzing, Sancta Justitia (Arie aus Zar und Zimmermann)

Hörbeispiel 4: Bob Marley and the Wailors, Them belly full

bzw. Bob Marley and the Wailors, Rebel Music

Hörbeispiel 5: Brahms, Ungarischer Tanz Nr. 5

bzw. Brahms, Ungarischer Tanz Nr. 6

Renate Müller

Blütenweg 8

2087 Ellerbek

**Rechnergestützte Melodieanalyse — Sackgasse oder
Inspiration für die Volksliedforschung?
Erprobung automatisch erzeugter Analyse Kriterien
an den Liedern einer Melodiedatenbank**

BARBARA JESSER

1. Bisherige Anwendungsbereiche

Niemand wird mehr Zweifel an dem augenfälligsten Nutzen haben, den der Einsatz von Computern in der Musikwissenschaft überall dort bringt, wo es um die Verwaltung und Bearbeitung großer Mengen von Informationen und Daten geht: der Zeitersparnis. In wenigen Minuten Bildschirm-Sitzungszeit (die Rechenzeit bewegt sich in der Größenordnung von Sekunden) stellt z. B. ein im Rahmen des Essener Melodieanalyseprojektes entwickeltes Rechenprogramm Skalentöne und Modi von über 4200 Liedern fest. Ein anderes ist in der Lage, in vergleichbarer Zeit die Akzenttöne zu ermitteln — Arbeiten, die, von Hand erledigt, nicht nur unvergleichlich aufwendiger, sondern auch nervtötend sind.

Seit Mitte der sechziger Jahre werden in der Volksmusikforschung Computer zur Archivierung und Katalogisierung genutzt. Gespeichert werden nicht nur verbale Informationen, sondern auch, transformiert in maschinenlesbare Codes, Melodien. Der Schritt, die Maschine auch für Systematisierung, Klassifizierung oder die Bestimmung von Melodietypen und Stilmerkmalen, also für analytische Zwecke, heranzuziehen, war naheliegend. Doch noch 1975 stellte Alica Elschekova fest, daß „diese Mittel meist nur zur Beschleunigung und Präzisierung der bis heute bestehenden Klassifikationsanforderungen führten, ohne bis jetzt tiefgreifender die theoretisch-methodischen Voraussetzungen zu beeinflussen.“¹

Doch automatische Verfahren können durchaus einen über die reine Zeitersparnis hinausgehenden Zweck erfüllen und den wichtigsten Anforderungen an eine erforderliche Klassifikationsmethode entgegenkommen. So fordert Elschekova im o. a. Zusammenhang: „Den Klassifikationskriterien und -merkmalen wird die größte Bedeutung beigemessen. [. . .] Das Merkmal muß eindeutig und objektiv wissenschaftlich feststellbar und identifizierbar sein, und es muß eine wesentliche Eigenschaft des Ge-

genstandes erfassen. [. . .] Die Relevanz wird einerseits vom System als solchem bestimmt, hängt aber auch von der Zielsetzung und von dem Zweck der Klassifikation ab.“² Damit betont sie zwei ganz wesentliche Kriterien, die an jede Analyse gestellt werden müssen: erstens klare und reproduzierbare Definitionen der zu analysierenden Merkmale und zweitens Ausrichtung der Analysemethoden am Zweck der Analyse — das bedeutet auch die Berücksichtigung kultureller Bezüge. Diese beiden Kriterien sollen nun in ihrer Bedeutung für die automatische Analyse beleuchtet werden.

1.1 Klare und reproduzierbare Definitionen

In einem Gebiet, das wie die Variantenforschung voll von terminologischen und definitorischen Mehrdeutigkeiten ist, besticht die Idee, sich die „Objektivität“ der Maschine zunutze zu machen. „Objektivität“ bei der Definition von Melodiemerkmale sei hier verstanden als Unabhängigkeit des Analyseergebnisses vom untersuchenden Subjekt — eine Forderung, die z. B. angesichts vieler verschiedener, bisweilen sogar geheimer Definitionen von Begriffen wie „Ähnlichkeit“ und „Variante“ nützlich erscheint. Daß dieser Ansatz Subjektivität und kulturelle Gebundenheit nicht ausschließt, stellte schon einer der Pioniere der automatischen Melodieanalyse, R. Kluge, fest: „*Mathematisierung führt nicht, wie oft angenommen, zur Eliminierung des Subjektiven aus der Wissenschaft, wohl aber zu seiner deutlichen Fixierung. Sie hilft Spontaneität zugunsten größerer Bewußtheit der wissenschaftlichen Arbeit auszuschließen.*“³ Subjektives beeinflusst ohnehin die Auswahl, Gewichtung und Definition von Merkmalen für eine Ähnlichkeitsuntersuchung.

Eine Reihe von Arbeiten versuchte seitdem, dieser Problemstellung Rechnung zu tragen. Steinbeck stellte sich z. B. die Frage, „*wie mittels automatisierter Verfahren Ähnlichkeit von Volksliedmelodien meßbar gemacht und numerisch fixiert werden kann*“.⁴ Es geht dabei explizit um Ähnlichkeitsrelationen, die sich allein aus strukturgebundenen Eigenschaften der Melodien ergeben. Quantitative, meßbare Ähnlichkeit wird dabei ausdrücklich abgehoben von individueller, rezeptiver Ähnlichkeitsbestimmung.

Natürlich darf bei allem Vertrauen auf die „Objektivität“ der Maschine nicht vergessen werden, daß die Brauchbarkeit der Ergebnisse letztlich da-

von abhängt, wie sorgfältig die entscheidenden Melodiemerkmale definiert und ausgesucht wurden. „Die Einsicht, daß Analyse nur dort einwandfreie Ergebnisse liefern kann, wo konkrete, auf eingegrenzte musikalische Komplexe beschränkte Fragestellungen formuliert sind und die Verfahren nach Maßgabe des Untersuchungsziels auf einen adäquaten Sachverhalt angewandt werden, [. . .] [ist] die Grundlage der Nutzbarkeit von statistischen und informationstheoretischen Methoden in den Bereichen der musikalischen Analyse.“⁵

Wenn rechnergerechte Kriterien aufgestellt werden, gibt es allerdings auch Gefahren, die in der „Natur der Sache“ liegen: Es ist zwar theoretisch möglich, Analysekriterien für sehr komplexe musikalische Phänomene zu programmieren, doch begrenzen oft so profane Hindernisse wie Zeitmangel oder fehlende Mittel, z. B. zur Softwareanschaffung oder -entwicklung, dieses Bestreben. So können beispielsweise Ausnahmen, Sonderfälle, differenziertere Spezifikationen einer Melodieeigenschaft der Analysemethode zum Opfer fallen, weil sie entweder nicht vorhergesehen oder bewußt nicht programmiert wurden. Diese Eigenschaften tauchen dann natürlich auch nicht unter den Ergebnissen auf, und die Differenziertheit des Melodiematerials wird so unter Umständen nivelliert. Solche „Tücken des Objekts“ gilt es für ernstzunehmende Projekte zu berücksichtigen.

1.2 Ausrichtung am Zweck der Analyse

Die Volksliedforschung ist meist gezwungen, angesichts der Materialvielfalt und der Vielzahl verfügbarer (möglicher) Analysedaten zur Klassifikation mehrere Modelle von Typologien nebeneinander zu benutzen. Doch ob auf „traditionellem“ Wege oder mit dem Rechner erzeugt — die Qualität der Analysen und Typologien hängt in erster Linie davon ab, wie diese den Fragestellungen gerecht werden. Für begrenzte Probleme können automatische Verfahren, die nur mit einer kleinen Anzahl an Parametern arbeiten, durchaus befriedigende Ergebnisse liefern.⁶ Je komplexer aber die Fragestellungen werden, bis hin zu dem Anspruch, allgemeine Klassifikationsmöglichkeiten zu entwerfen, desto schwieriger werden eine rechnergerechte Formulierung und Lösung. Untersuchungen wie die Steinbecks führten sicher immer zu klar beschreibbaren Melodienklassen, doch wie er selbst schreibt, mangelte es dort an Anschaulichkeit.⁷ Nach-

vollziehbares und Hörbares spielen aber — so subjektiv sie auch immer sein mögen — für die Volksliedforschung eine Rolle. Audioaffinität als kulturell determiniertes Phänomen muß jedoch nicht unbedingt damit unvereinbar sein, den Rechner als Analyseinstrument zu benutzen. Es kann sogar sehr nützlich für die Validität von Analysekriterien sein, ein Melodiemerkmale, das „hörbare“ Ähnlichkeit bewirkt, so zu fixieren, daß es der Computer verstehen und wiedererkennen kann. Andererseits sind nicht alle strukturellen Merkmale einer Melodie „hörbar“ (und wer hätte nicht schon an sich beobachten können, ein Phänomen erst wahrzunehmen, nachdem darauf aufmerksam gemacht wurde?). Problematisch wird eine Überbewertung des Faktors Audioaffinität dann, wenn es um kulturvergleichende Arbeiten geht. Komplexe von rechnergerechten Definitionen, die Eigenheiten von Melodien aus verschiedenen Kulturen berücksichtigen, könnten sich hier dem abendländisch sozialisierten Ohr als weitaus überlegen erweisen.

Im Folgenden will ich vor allem auf die genannten Definitionsprobleme konkreter eingehen. Dazu wird zunächst in groben Zügen der für das Verständnis notwendige Teil der Essener Melodieanalyseprojekte skizziert (Kapitel 2), und dann sollen am Beispiel zweier Melodieeigenschaften die methodischen Schwierigkeiten bei der Definition exemplarisch erläutert werden (Kapitel 3). Anwendungsmethoden sind anhand kurzer Beispiele von Strategien zur Variantensuche in unserer Melodiedatenbank dargestellt (Kapitel 4).

2. Die Essener Projekte zur Melodieanalyse

Neue Projekte zur automatischen Melodieanalyse lassen sich nicht nur damit rechtfertigen, daß Methoden und Computer inzwischen effektiver arbeiten, sondern auch damit, daß bislang kein System gleichzeitig Archivbestände abfragbar macht.

Das Essener Projekt ist musikethnologischen Zwecken, insbesondere der Volksliedforschung verpflichtet. Daher darf es nicht zu einem Instrumentarium für EDV-Spezialisten werden, sondern soll auch für Musikwissenschaftler/innen oder Archivar/e/innen ohne spezielle Ausbildung am Rechner zugänglich sein. Es soll Klassifikations- und Typologieabsichten dienen, aber nicht als in sich geschlossenes System ein festes Raster bieten, sondern durch ein breites, aber selektiv und differenziert einsetzbares

Instrumentarium variable Zugriffsmöglichkeiten auf musikalische Merkmale der Melodien und auf ergänzende verbale Informationen ermöglichen. Der Methodenapparat zielt also nicht darauf ab, als „black box“ fertige Liedtypen oder Variantengruppen auszuspeuchen, sondern im Dialog mit dem Nutzer Hilfestellungen und Arbeitserleichterungen für die Melodieanalyse zu liefern. Diese Interaktion zwischen Datenbank und Nutzer, dem es offensteht, Analyse- oder Vergleichskriterien zu wählen, soll z. B. Variantensuche, Stilanalyse oder Klassifikation, aber auch (kultur-)vergleichendes Arbeiten ermöglichen.

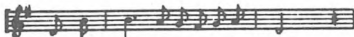
Dazu wurde mit Hilfe eines Datenbanksystems eine Melodiedatenbank eingerichtet, die dem Benutzer Zugriffsmöglichkeiten auf Melodie, Melodieabschnitte und auf verbale nicht-musikalische Informationen eröffnet. Die Melodien wurden in dem leicht erlernbaren Kode ESAC (ESsener Assoziativ Code)⁸ erfasst.

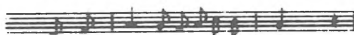
Darüber hinaus wurde eine Reihe von Analyseprogrammen entwickelt, die Melodien auf für Klassifikationsabsichten wesentliche Merkmale hin untersuchen, wie sie u. a. von Institutionen wie dem Deutschen Volksliedarchiv oder dem österreichischen Volksliedwerk angewendet werden. Die Ergebnisse werden zusammen mit den Melodien abgespeichert und sind im Datenbanksystem separat abrufbar. Es handelt sich um Daten, die unterschiedlichen Klassifikationsebenen (lexikographischen ebenso wie analytischen und strukturellen) zugeordnet werden können. Zu den Merkmalen gehören z. B. Intervallinventar, Akzenttonfolge oder Tonalität, wie sie im Folgenden noch ausführlicher erläutert werden.


Bisher wurden fast 4200 deutsche und ca. 60 chinesische Volkslieder kodiert (ein Großteil der deutschen Melodien wurde aus den kodierten Materialien von Steinbeck übersetzt). Mit Hilfe dieses Melodiematerials werden zur Zeit unsere Analysemethoden auf ihre Anwendbarkeit und Effektivität geprüft.

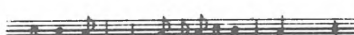
3. Methoden und Probleme

Abbildung 1 enthält den Datenbankoutput eines Liedes mit allen verbalen Informationen (auf die ich hier nicht näher eingehe) und den z. Zt. verfügbaren Analyseergebnissen. Sie sollen in der Reihenfolge der Numerierung erläutert werden:

-53 3_.21-712 -5_0_ 

 -5-7 2_.1-7243 1_0_ 

 12 3_.54321 4_0 

 432 -5_.1-7243 1_0_ // 

MODUS SECHSTONSKALA DUR ? ④
 KADENZTON -5141 ⑥
 AKZENTTON 31-5 2-71 344 -5-71 ⑦
 FORM TONHÖHEN: a b c d ⑧ a
 RH.MODELL: a a av av ⑧ b
 AUFTAKTIG ⑧ c
 FUNKTION Liebes - Lied

AMBITUS: 8 (-5 , 5) ⑤

- (5) Der Ambitus mit unterer und oberer Grenze (tiefster und höchster Ton) bedarf keiner näheren Erklärung.
 - (6) Diese Zeile enthält die Kadenztonfolge und die folgende(n)
 - (7) die Akzenttonfolge der Melodie. Die Akzenttonfolge ist phrasenweise gegliedert.
 - (8) Der Paragraph FORM enthält:
 - a) die (phrasenweise) Struktur des Tonhöhenverlaufes,
 - b) die (phrasenweise) Struktur der Tonlängenfolgen,
 - c) eine Angabe über den Phrasenbeginn. 'AUFTAKTIGKEIT' bedeutet in diesem Fall, daß alle Phrasen mit einem Auftakt beginnen.
- Jeder beliebige Takt, Taktanfang oder jede Taktkombination und separat auch das Inzipit stehen in der Datenbank ebenfalls als Kriterium für die Analyse oder vergleichende Suche zur Verfügung.⁹

3.1 Probleme in den Definitionen des methodischen Apparates

Nicht alle Parameter lassen sich problemlos so formalisieren, daß sie für den Rechner Analyseanweisungen enthalten, die die Melodieeigenschaften in allen Feinheiten erfassen.

Dort wo es sich um *lexikalische* Informationen handelt, die der Computer nur optisch aufbereitet und für die Suche in der Datenbank zur Verfügung stellt, erledigt er die Arbeit besser, als es ein Mensch könnte, da er keine Ermüdungserscheinungen bei geisttötender Arbeit kennt. Das Auszählen von Intervallen oder Tonstufen bzw. das rhythmische Inzipit gehört zu dieser Kategorie von Merkmalen, bei denen der Rechner außerdem nichts „falsch“ machen kann.

Doch für viele rechnergerechte Merkmalsdefinitionen genügen arithmetische Operationen oder einfache Transformationen nicht mehr. Die Definitionsprobleme wachsen mit der Komplexität der Merkmale, sobald für die Erfassung eines Melodiemerkmals Zusammenhänge erkannt werden müssen.

Ein relativ einfacher *analytischer* Zusammenhang ist z. B. das Ermitteln der Akzenttöne. Die Definition veranlaßt den Computer, je nach Taktart eine bestimmte Anzahl an betonten Tönen festzustellen, die er als Akzenttöne ausgibt. Das System bewältigt bis zu drei Taktarten (einschließlich

unregelmäßig zusammengesetzter) und beliebig viele Wechsel zwischen diesen. Aber hier zeigen sich auch Grenzen:

- a) Definitionsbedingte: Bei den untersuchten deutschen Volksliedern sind z. B. Wechsel zwischen drei Taktarten hinreichend. Sollen jedoch ungarische oder chinesische untersucht werden, würde das Programm versagen, da dort mehr unterschiedliche Taktarten vorkommen können. Diese Schwäche ließe sich allerdings durch einige Änderungen im Programm beheben.
- b) Systembedingte: Kommen in einem Lied z. B. Wechsel zwischen 3/4- bzw. 6/8-Takt vor (Taktarten mit unterschiedlicher Anzahl und Lage der Akzenttöne, aber gleicher absoluter Dauer), kann das Programm nicht mehr unterscheiden. Sicherlich ließen sich an genauen Untersuchungen des Rhythmus ein Regelsystem für unterschiedliche Tonlängenmuster in beiden Taktarten feststellen und damit möglicherweise die Taktart aus der Tonlängenfolge ermitteln. Der Programmierungsaufwand ist aber für unsere Ziele (Klassifikation von Volksliedmelodien) und den Anwendungsbereich (solche Taktwechsel kommen in unserem Bestand an Liedern nur zweimal vor) nicht vertretbar.

Wie für alle anderen Definitionen gilt natürlich auch hier, daß sie im Hinblick auf einen bestimmten Anwendungsbereich konzipiert wurden. Die definitorische Bindung der Akzenttöne an Taktarten beschränkt deren Einsatzmöglichkeit auf die Analyse von metrisch gebundener Musik, was unserer derzeitigen Schwerpunktsetzung entspricht. Die wenigen Lieder mit freiem Metrum in unserem Bestand rechtfertigen nicht eine Neudefinition. Auf diese Melodien gibt es unter den übrigen Analysekr Kriterien auch noch genügend andere Zugriffsmöglichkeiten, um den Wegfall des einen zu „verschmerzen“.

Wenn es um *strukturelle* Merkmale geht, komplizieren sich die Bedingungen weiter. Ein Beispiel, das viele Probleme aufwirft, ist die formale (Phrasen-)Struktur. Wenn die Melodiezeilen mit der üblichen Buchstabenbezeichnung versehen werden sollen, muß erst formuliert und quantifiziert werden, welche Eigenschaften dafür entscheidend sind, daß eine Zeile als Variante einer anderen zu erkennen ist. Der bisweilen ganz heilsame Zwang zu definitorischer Klarheit und zur Beschränkung auf einzelne Parameter (um die Programmierung nicht zu schwierig zu gestalten) führte hier zu dem Ergebnis, Tonhöhen- und Tonlängenablauf getrennt zu betrachten und aufzulisten. Denn daß der Rhythmus ebenso wie die Melodielinie (manchmal sogar ausschließlich das eine oder das andere) zur

„Ähnlichkeit“ zweier Zeilen beitragen, steht außer Frage. Ein sehr einfaches Beispiel, in dem der Rhythmus die entscheidende Rolle spielt, findet sich in Abbildung 3a und 3b (S. 225). Höhen- und Längenverlauf wurden getrennt betrachtet. Dadurch konnte vermieden werden, sich auf eine Kombination beider festzulegen, die u. U. auch einen Informationsverlust bedeutet hätte.

Als Möglichkeiten für die Buchstabenbezeichnung wurden für den Tonhöhenverlauf v (= Variante), vw (= Variante im weiteren Sinn), s (= Sequenz) und sv (= variierte Sequenz) festgelegt. Als Variante wurde die Identität der betonten Töne definiert¹⁰, für eine Variante „im weiteren Sinn“ müssen davon mindestens 2/3 übereinstimmen. Als Sequenz wurde tonale und wörtliche Transposition der Phrase zugelassen, bei einer variierten Sequenz müssen dafür zumindest die betonten Töne transponiert sein. Für den Tonlängenverlauf wurde als Variante nur eine Abweichung im Auftakt und im letzten Ton zugelassen, bei einer Variante „im weiteren Sinn“ darf darüber hinaus eine der beiden Zeilen länger sein. Beispiele für die erwähnten Formabläufe finden sich in den Abbildungen 1–3.

Allein an diesen Definitionen zeigt sich, wie problematisch es ist, eine Entscheidung zugunsten einer bestimmten quantitativen Festlegung zu treffen. Die Definitionen von Sequenz und Variante sind sicherlich einleuchtend und werden durch die bisherigen Überprüfungen des Liedmaterials bestätigt. Die gewaltsam anmutende Fixierung der Variante „im weiteren Sinn“ jedoch ist als Kompromiß zwischen dem Bedürfnis nach Audioaffinität und der Notwendigkeit einer Festlegung auf rechnergerechte Kriterien zu verstehen. Umfangreiche Stichproben haben ergeben, daß diese Definition „dem Ohr nach“ gute Ergebnisse liefert, daß aber auch einige Grenzfälle (der Rechner „erkennt“ nicht als Zeilenvariante, was das Ohr fordert, und umgekehrt) vorhanden sind.

Solche Definitionsprobleme wurden hier nur an zwei Parametern diskutiert und mögen beispielhaft für alle anderen stehen. Für die Anwendung des Methodenapparates ist das Wissen um derlei Schwachstellen unumgänglich. Es bleibt jedoch auch immer noch die Möglichkeit, im Zweifel andere Kriterien heranzuziehen, und zumindest ergibt sich die Notwendigkeit, in jedem Fall die Ergebnisse einer kritischen Prüfung zu unterziehen.

4. Strategien am Beispiel „Variantensuche“

Von den zahlreichen Anwendungsmöglichkeiten der Melodiedatenbank im gegenwärtigen Zustand sei hier nur eine vorgestellt: die Suche nach Varianten. Es soll ausschließlich beleuchtet werden, wie die gespeicherten Melodiemerkmale zur Variantensuche selektiv genutzt und kombiniert werden können. Daß die Datenbank keine feste Variantendefinition vorgibt, wurde hinlänglich betont. Welche der Analyseergebnisse wirksam werden und wie effektiv damit gearbeitet werden kann, hängt in erster Linie vom Nutzer ab. Denn dieser muß zum einen das Modell, zu dem Varianten gefunden werden sollen, selbst auf charakteristische Eigenschaften hin analysieren und zum anderen mit den angebotenen Merkmalen kreativ umgehen. Charakteristisch ist eine Melodieeigenschaft natürlich nur in bezug auf die Eigenschaften der übrigen Melodien, die als Material für die Variantensuche dienen. Unser Melodievorrat stammt z. B. zum größten Teil aus Liededitionen des 19. Jahrhunderts. Drei Nebelbeschwörungen, Transkriptionen von Feldaufnahmen, lassen sich z. B. aufgrund ihres Tonvorrates leicht herausfiltern. Im Vergleich zu einem (hypothetischen) Material von Liedern mit Drei- und Viertonskalen müßten andere Kriterien zur Identifizierung herangezogen werden.

Die hier gewählten Beispiele repräsentierten bewußt die Nutzung verschiedener Merkmale. Sie stammen aus Testläufen, in denen mit vorgegebenen Variantengruppen in der Datenbank experimentiert wurde, um die Validität der Methoden zu prüfen.

4.1 Intervallinventar

Zugrundegelegt wurden drei Varianten von *Hänschen klein*, zwei davon sind in Abbildung 2a und 2b dargestellt. Sie wurden uns mit der Anregung, doch besonderes Augenmerk auf die Intervalle zu richten, vom DVA zur Verfügung gestellt. In der Tat ist bei diesen Liedern der (im Vergleich zum Gesamtbestand) hohe Prozentsatz an Tonrepetitionen, Sekundschritten aufwärts und kleinen Terzen abwärts und die Abwesenheit weiter Intervalle auffällig. Die Varianten wurden automatisch analysiert und der Datenbank zugefügt.

Aus den Intervallprozentzahlen der drei Varianten wurden nun die untere und obere Grenze gebildet und dieser „Intervallschlauch“ um jeweils zwei

Prozent in beide Richtungen ausgedehnt. Es galt zu testen, ob in den mehr als 4000 Liedern der Datenbank weitere Melodien enthalten sein würden, die ein Intervallinventar innerhalb dieser Grenzen besitzen. Der Output enthielt neben den drei Ausgangsliedern zwei weitere enge Melodievarianten mit anderen Texten (*Alles neu macht der Mai* und *Fahret hin, fahret hin*) — allerdings auch ein weiteres Lied, das mit den ‚Hänschen klein‘-Varianten keine melodische oder strukturelle Ähnlichkeit hat (vgl. Abbildung 2c).

```
CUT      Haenschen klein ging allein
         in die weite Welt hinein
REGION   Europa, Mitteleuropa, Deutschland, Baden, Freiburg /Br., Ebnet
RHYTHM-ME ***  ***
         ***  ***
SKALA-MEL D1022 04 G 4/4
         533_ 422_
         1234_ 555_
         533_ 422_
         1355_ 1_0_
         2222_ 234_
         3333_ 345_
         533_ 422_
         1355_ 1_0_
         2222_ 234_
         3333_ 345_
         533_ 422_
         1355_ 1_0_ //
MODUS    PENTATONIK      DUR ?      AMBITUS: 5 ( 1 , 5 )
KADENZTON 252145214521
AKZENTTON 5342 1355 5342 151 2224 3335 5342 151 2224 3335 5342 151
FORM      TONHOEHEN: a b a c d ds a c d ds a c
         RH.MODELL: a b a bvwb b a bvwb b a bvwb
         VOLLTAKTIG
FUNKTION  Kinder - Lied
```

Abbildung 2a

```
CUT      Haensje klein geht allein
         in de Ruett'gweiler Sportverein
REGION   Europa, Mitteleuropa, Deutschland, Ottweiler, Welschbach
RHYTHM-ME *-*-* *-*
         *-*-* *-*
SKALA-MEL D1021 16 D 2/4
         5_3_3_ 4_2_2_
         1_2_3_44_ 5_5_5_0_
         5_333_03_ 4_222_0_
         1_2_3_4_ 5_5_5_0_
         3_3_3_3_ 6_5_5_0_
         3_3_3_3_ 3_5_5_0_
         3_3_3_3_ 6_3_3_0_ //
MODUS    SECHSTONSKALA  DUR ?      AMBITUS: 6 ( 1 , 6 )
KADENZTON 2525553
AKZENTTON 54 15 54 15 36 33 36
FORM      TONHOEHEN: a b av bv c cvwcvw
         RH.MODELL: a b c d d d d
         VOLLTAKTIG
FUNKTION  Kinder -, Scherz -, Neck - Lied
```

Abbildung 2b

Nicht bei jedem Lied würde ein „Intervallschlauch“ ein so kohärentes Ergebnis und einen so hohen Prozentsatz an Varianten bringen — dazu tragen die Eigenheiten eben gerade dieses Intervallinventars bei. In jedem Fall aber ergibt dieses Verfahren eine drastische Reduktion des Untersuchungsmaterials.

```

CUT          EY MAI LIEBE MALCHEN HIE
REGION       Europa, Mitteleuropa, Deutschland, Kuhlaendchen
RHYTHM-ME    *** *   *** (x2)
              *   ***** * 0
SKALA-MEL    Z0242 16 E 3/4
              5_5_5_+1_ 7b_7b_7b_
              5_ 4_5_4_5_6b_4_ 5_0_
              1_ 1_2_3b_3b_2_2_ 3b_1_-7b_-7b_3b_
              3b_ 223b3b44442_-7_ 1_0_ //
MODUS        ACHTTONSKALA MELODISCH MOLL OHNE 6 AMBITUS: 9 ( -7b, +1 )
KADENZTON    7b53b1
AKZENTTON    57b 45 13b 21
FORM         TONHOEHEN: a b c d
              RH.MODELL: a b bvw
              VORWIEGEND AUFTAKTIG
FUNKTION     Schiffer -, Handwerker - Lied

```

Abbildung 2c

In einer weiteren (u. U. manuellen) Analyse müssen dann die ausgegebenen Lieder mit ähnlichem Intervallinventar auf Variantenbildung überprüft werden.

4.2 Rhythmisches Inzipit und rhythmische Struktur

Mit zehn Varianten von *Siehst du wohl, da kimmt er* wurde ähnlich verfahren wie im ersten Fall. Hier ist allerdings ein auffälliges Merkmal die rhythmische Struktur. Die Beispiele in Abbildung 3a und 3b können z. B. auditiv leicht als Varianten identifiziert werden, obwohl sie sich im Tonhöhenverlauf stark unterscheiden. Eine Suche mit dem rhythmischen Modell und dem rhythmischen Inzipit bliebe jedoch nur von begrenztem Erfolg, würde dabei nicht berücksichtigt, daß der Rhythmus auch in variiert Form, z. B. mit Punktierungen, vorkommen kann. Dann jedoch ist die Recherche nach den eingegebenen und weiteren Varianten mit diesen Parametern hier erfolgreicher als etwa die Abfrage der Akzenttonfolgen oder des Inzipits.

CUT Sixt as net, da kuumt er, klaana Schrittlä nimmt er
 REGION Europa, Mitteleuropa, Deutschland, Ober - Franken, Kirchahorn
 RHYTHM-ME **** *-*
 **** *-*
 SKALA-MEL V0003C 08 C 2/4
 5554 3_3_
 1165 5_4_
 4443 222_
 -7252 433_ //
 MODUS HEPTATONIK IONISCH AMBITUS: 7b (-7 , 6)
 KADENZTON 3423
 AKZENTTON 53 15 42 -74
 FORM TONHOEHEN: a b asvbsv
 RH.MODELL: a a b b
 VOLLTAKTIG
 FUNKTION Geselligkeits - Lied, Scherz

Abbildung 3a

CUT Siehgst as net, da kimmt er, der mit seim Zylinder
 REGION Europa, Mitteleuropa, Deutschland, Ober - Franken, Koednitz
 RHYTHM-ME **** *-*
 **** *-*
 SKALA-MEL V0003D 08 F 2/4
 -5-5-6-5 -7_-7_
 -5-5-6-5 1_1_
 3321 1-7-7-7
 11-7-6 -6-5-5-5 //
 MODUS SECHSTONSKALA DUR ? AMBITUS: 6 (-5 , 3)
 KADENZTON -71-7-5
 AKZENTTON -5-7 -51 31 1-6
 FORM TONHOEHEN: a b c cs
 RH.MODELL: a a b b
 VOLLTAKTIG
 FUNKTION Geselligkeits - Lied, Scherz

Abbildung 3b

4.3 Akzenttonfolge

Anders als in den beiden oben genannten Beispielen wurde im dritten Fall verfahren. Eine Modellversion von *Es steht ein Schloß in Österreich* (Abbildung 4a) wurde analysiert und eingegeben, ohne zu wissen, ob weitere Melodievarianten im Bestand vorhanden sind.

Mehrere Verfahren wurden getestet und brachten zwei weitere enge Varianten zutage, eine davon mit gleichem Titel. Eine Abfrage nach den Akzenttonfolgen der einzelnen Phrasen ergab darüber hinaus eine Reihe von Liedern mit ähnlichen melodischen Floskeln, besonders in der ersten Melodiezeile. Darunter befand sich das Beispiel aus Abbildung 4b, das starke Ähnlichkeit im Tonhöhenverlauf aufweist — trotz großer

Unterschiede in Rhythmus oder Struktur. Sicherlich auch eine Melodievariante, die mit den anderen Analysemethoden nicht erfaßt werden konnte.

```
CUT      Es liegt ein Schloss in Oesterreich
REGION   Europa, Mitteleuropa, Deutschland
RHYTHM-ME * * * * * * * *
          * * * * * * * 0
SKALA-MEL T0000 08 G 6/8
          -5 1_3321 2_443
          2 3_5543 320_
          5 5_33_5 5432_
          4 35124-7 210_ //
MODUS     SECHSTONSKALA DUR ?          AMBITUS: 8 ( -5 , 5 )
KADENZTON 3221
AKZENTTON 1324 353 55352 322
FORM       TONHOEHEN: a b c d
          RH.MODELL: a b c d
          AUFTAKTIG
FUNKTION   Ballade, Romanze
```

Abbildung 4a

```
CUT      ICH BIN KUCKUK UND BLEIB KUCKUK
REGION   Europa, Mitteleuropa, Deutschland, Schlesien, Bres lau; Gotha
RHYTHM-ME * * * * * * * *
          * * * * * * * *
SKALA-MEL E0667 16 G 6/8
          5_ 5_3_3_5_ 4_2_2_
          4_ 3_45_5_43_ 2_._-5_
          5_ 5_3_3_5_ 4_2_2_
          4_ 3_21_2_1-7_ 1_._1_
          -5_ 1_3_3_21_ 2_4_4_3
          2_ 3_45_5_43_ 2_._-5_
          5_ 5_3_3_5_ 4_2_2_
          4_ 3_21_2_1-7_ 1_._1_ //
MODUS     SECHSTONSKALA DUR ?          AMBITUS: 8 ( -5 , 5 )
KADENZTON 2-5213-521
AKZENTTON 5342 352-5 5342 3211 1324 352-5 5342 3211
FORM       TONHOEHEN: a b a c d b v a c
          RH.MODELL: a b a b c b a b
          AUFTAKTIG
FUNKTION   Liebes - Lied, Schaefer - Lied
```

Abbildung 4b

5. Perspektiven

Die kurzgefaßten Beispiele werfen Licht auf die Arbeitsmöglichkeiten mit der Datenbank. Erfolg bei Variantenuntersuchungen und letztlich auch bei anderen Analyseabsichten haben nur die Kombination von mehreren Suchkriterien und ihre sorgfältige Anpassung an die Besonderheiten des Untersuchungsgegenstandes. Doch schon eine Abfrage, die nur einem ein-

zigen Suchkriterium folgt, grenzt einen großen Vorrat an Liedern sinnvoll ein. Hier setzt dann eine erneute Abfrage oder, wenn es die Zahl der ausgegebenen Lieder erlaubt, die manuelle Analyse ein.

Solange der Rechner ein Instrument bleibt, das sich musikwissenschaftlichen Interessen unterzuordnen hat, ist seine Nützlichkeit für die Volksliedforschung nicht zu bezweifeln. Nach den bisherigen Tests unseres Methodenapparats erscheint es aussichtsreich, ihn zur Stilanalyse und Klassifikation auf eine konsistente Gruppe von Melodien anzuwenden — mit Sicherheit jedenfalls als arbeitserleichterndes Werkzeug.

Ich meine, daß trotz der erwähnten Schwächen von den Methoden auch Impulse für die wissenschaftliche Arbeit ausgehen können. Einer davon ist sicherlich die verstärkte Reflexion des methodologischen Handwerkszeugs, die durch automatische Verfahren neue Anstöße erhält. Unsere bisherigen Tests brachten einen weiteren interessanten Aspekt zutage: Etwas mehr als 1% des Liedervorrats sind chinesische Lieder aus einem anderen Abschnitt des Projekts. Unter den umfangreichen Testläufen zur Variantenanalyse der deutschen Lieder wurde *nie* ein chinesisches Lied gefunden, obwohl die gefundenen Liedgruppen gelegentlich mehr als 1% des Bestandes umfaßten. Das gibt Anlaß zu hoffen, daß unsere Methoden für eine vergleichende Untersuchung taugen. Unterschiede in den Stilmerkmalen lassen sich mit Sicherheit dann formulieren, wenn mit Hilfe der eindeutig definierten Analyse Kriterien eine Klassifizierung des Materials in deutsche und chinesische Lieder erreicht werden kann.

Hier liegt nicht nur die Chance, sondern geradezu die Notwendigkeit, Computer nicht nur zur Beschleunigung von zeitraubenden Analysevorgängen einzusetzen, sondern kreativ zu nutzen.

Anmerkungen

- 1 Elschekova, A.: Systematisierung, Klassifikation und Katalogisierung von Volksliedweisen, in: Handbuch des Volksliedes, Bd. II, München 1975, S. 582.
- 2 Ebd., S. 555.
- 3 Kluge, R.: Faktorenanalytische Typenbestimmung an Volksliedmelodien, Leipzig 1974, S. 6.
- 4 Steinbeck, W.: Struktur und Ähnlichkeit, Kassel 1982, S. 56.
- 5 Ebd., S. 10.
- 6 Vgl. Ballova, L.: Totoznost a podobnost melodii, Bratislava 1982. L. Ballova definierte in ihrer Arbeit einen Ähnlichkeitskoeffizienten anhand der Gegenpole Melodie ↔ Um-

kehrung und erzielte damit befriedigende Ergebnisse für die Einteilung der von ihr untersuchten historischen ungarischen Tänze.

7 Steinbeck, W.: a.a.O., S. 347.

8 Schaffrath, H.: Computer wozu?, in: Musica 2/87; Schaffrath, H./Jesser, B.: Erfassungsregeln zur Melodiebank, Essen 1987.

9 Dargestellt in: Schaffrath, H.: Computer wozu?, a.a.O.

10 Als „betonte Töne“ wurden nicht nur die Akzenttöne betrachtet, da das bei Taktarten mit nur einem Akzentton pro Takt, z. B. 2/4, zu wenig Vergleichstöne ergibt. Die Definition wurde so erweitert, daß in *jedem* Takt zwei Töne als betont gelten.

Barbara Jesser
Universität Essen
Fachbereich 4 - Musik
Postfach
4300 Essen 1

**Wahrnehmung von dur-moll-tonalen Beziehungen
zwischen Akkorden
Zur Relevanz einer Harmonielehre-Didaktik**

HERBERT BRUHN

1. „Musikantengeschwätz von Tonika und Dominante“

So wie Hermann Kretzschmar (hier nach Abert 1925, S. 20) haben sich viele Musiktheoretiker und Musiker geäußert: Die funktionelle Harmonielehre, hergeleitet aus ersten Schriften von Rameau (1722) und schließlich formuliert von Riemann (1880), ist immer Zielscheibe von Kritik gewesen. Unbestritten ist jedoch die Bedeutung funktionaler Zusammenhänge zwischen musikalischen Akkorden in der westlich-europäischen Musik: Die musikalische Form als Balance zwischen Spannung und Entspannung (Toch 1958, S. 157) wird durch die Polarität zwischen Subdominante und Dominante (Hauptmann 1888) maßgeblich bestimmt.

Die funktionalen Beziehungen zwischen Akkorden westlich-europäischer Musik sind Ergebnis einer der bedeutendsten Entwicklungen der Musik in der Welt. Obwohl es in vielen Musikkulturen Mehrstimmigkeit gibt (s. dazu Schneider 1969; Collaer 1980), hat sich nirgends eine derart differenzierte Reglementierung der Mehrstimmigkeit durch Kontrapunkt und Harmonielehre entwickelt. Außereuropäische Musik ist durch reine Heterophonie (Nebeneinander mehrerer Melodien), durch Variantenheterophonie (Mehrstimmigkeit durch Melodien, die geringfügige Unterschiede aufweisen) oder durch Bordun- und Ostinatostimmen gekennzeichnet (Schneider 1969). Erst in diesem Jahrhundert geraten außereuropäische Musikkulturen durch die Entwicklung elektronischer Medien unter den Einfluß der westlich-europäischen Harmonielehre (Nettl 1985).

Historisch gesehen sind die Anfänge der europäischen Mehrstimmigkeit in der Verdopplung (Oktavierung) und Verstärkung (Hinzufügen der Oberquinte oder Unterquarte) einer einstimmigen Melodie zu sehen (Quintenorganum). Ungefähr im 8. oder 9. Jahrhundert emanzipiert sich die zweite Stimme. Anfänge harmonischer Gesetzmäßigkeiten sind möglicherweise im Prinzip von Spannung und Auflösung vor Schluß eines Musikstücks zu sehen, das sich erstmals um 1100 in den Regeln zur *copula/copulatio* (auch: *clausula*) zeigt (vgl. Eggebrecht 1984, S. 42ff.).

Nicht geklärt ist die Frage, wieso sich gerade in der europäischen Musik diese Differenziertheit im Mehrstimmig-Harmonischen vollzog. Max Weber stellte die Vermutung an, daß die

Ratio-Bestimmtheit des westlich-europäischen Denkens die Ursache dafür sei: „*Unsere akkordharmonische Musik rationalisiert das Tonmaterial durch arithmetische bzw. harmonische Teilung der Oktave*“ (Weber 1921, S. 3). In der Komplementarität von Melodie und Harmonie sieht Weber das Ringen zwischen ratio-bestimmtem und nicht-rationalem Denken in unserem Kulturkreis widergespiegelt.

Die Entwicklung von einfacher Verstärkung der Einstimmigkeit bis zur Harmonik der Spätromantiker verläuft nicht gradlinig. Über die Jahrhunderte hinweg läßt sich eine Wellenbewegung feststellen, in der immer wieder ein Musikstil mit hohem Ausmaß an Komplexität von einem deutlich einfacheren Musikstil abgelöst wurde. Von außen gesetzte Regulierungen haben sich langfristig als unwirksam erwiesen (vgl. z.B. die Beschlüsse des Trienter Konzils, 1545—1563, die der mehrstimmigen Kirchenmusik enge Grenzen setzen sollten, oder die musikpolitischen Bestrebungen der Nationalsozialisten, die über 12 Jahre eine organische Weiterentwicklung der Musikkultur in Deutschland verhinderten). Ebenso unwirksam erwiesen sich allerdings auch Bestrebungen, die allgemeine Akzeptanz komplexer Musik zu fördern: Trotz der nach dem Zweiten Weltkrieg erreichten hohen Subventionen für Komposition und Aufführung Neuer Musik und der hohen Aufmerksamkeitszuwendungen in Konzertleben und Rundfunk ist die Hörerzahl der Neuen Musik außerordentlich gering geblieben (vgl. Eckhardt 1986, S. 96: Hörerbefragungen anhand von Musikbeispielen).

Auch die Entwicklung der Zwölftontechnik Anfang des Jahrhunderts und die vollständige Befreiung von der Harmonielehre nach dem Zweiten Weltkrieg konnte die Bedeutung funktionaler Beziehungen innerhalb der Musik nicht aufheben. Im Gegenteil: Komponisten, die sich bereits vollständig von tonalen Beziehungen gelöst hatten, integrierten sie in den letzten Jahren wieder in ihre Kompositionstechniken.

1957 schreibt Hans Werner Henze: „*Vor einigen Jahren war für mich die Entdeckung des Melodischen eine starke Bereicherung meiner Ausdrucksmittel . . .*“ (s. Henze 1984, S. 186). Tonale Elemente werden in den letzten zehn Jahren verstärkt in Kompositionen der Neuen Musik integriert, wie Umbach (1987) am Beispiel Pendereckis aufzeigt.

In den USA verlangte der Musiktheoretiker George Pratt bereits, daß der traditionellen Harmonielehre wieder größere Bedeutung beigemessen werden sollte (Pratt 1985, S. 119ff.). Das Studium nicht-tonaler Musik sei essentiell. Das Studium der Harmonielehre könne jedoch nicht außer acht gelassen werden: „*Its practical value seems unquestionable unless whole areas of our cultural heritage are to be willingly, even wantonly, dis-*

missed. A grasp of the dynamics which energize harmony remains essential for all musicians, whether composers, performers, analysts or active auditors“ (Pratt 1985, S. 121).

2. Musikhören als Tätigkeit

Leider muß man feststellen, daß der durchschnittliche Musikhörer die Entwicklung der Musik in diesem Jahrhundert nicht mehr mitvollzogen hat. Die Neue Musik ist den meisten Menschen fremdgeblieben. Diese bedauerliche Entwicklung ist möglicherweise darauf zurückzuführen, daß die Komplexität der Neuen Musik die Verarbeitungsfähigkeiten der Musikhörer überfordert. Musikhören ist eine Tätigkeit, die kognitive Fähigkeiten zur Verarbeitung der Strukturen akustischer Reize erfordert.

Kognitive Fähigkeiten sind die Grundlage für die Bewältigung von Umweltreizen. Sie stellen gewissermaßen die Prozeduren dar, mit denen die im Zentralnervensystem eingehenden Informationen so verarbeitet werden, daß sie mit den bereits vorhandenen (repräsentierten) Informationen interagieren können. Kognitive Fähigkeiten müssen nicht bewußt sein (Neisser 1979, S. 76) und können auch automatisiert ablaufen (Heuer & Prinz 1986). Erste Verarbeitungsprozeduren beruhen auf angeborenen Reaktionsmustern, die mittels Assimilation und Akkomodation (Piaget 1976) subjektiven und objektiven Anforderungen angepaßt werden.

Musikalische Strukturen, insbesondere die Strukturen westlich-europäischer Musik, zeigen prinzipiell eine formale und strukturelle Analogie zur Sprache: Gliederungs- und Formprinzipien als musikalische Syntax, Satz- und Harmonielehre als musikalische Grammatik (vgl. Gruhn 1978, S. 17). Dazu wurden in den letzten Jahren theoretische und empirische Arbeiten vorgelegt. Ein Überblick über die Beziehung Melodie und Sprache findet sich bei Stoffer (1981). Die Beziehung Harmonie und Sprache ist bei Bruhn (1988) thematisiert.

Ebenso wie die Produktion und Verarbeitung von Sprache werden auch die Verarbeitung und Produktion von Musik in mehreren Stufen gelernt. Die kognitive Fähigkeit, Mehrstimmigkeit zu verarbeiten, setzt die Fähigkeit voraus, eine Tonalität zu bestimmen und beizubehalten. Die kognitive Fähigkeit, Akkordfolgen in ihrem funktionalen Ablauf verfolgen zu können, setzt die Fähigkeit voraus, einfache und komplexere Akkorde wahrzunehmen.

Im Alter von vier Jahren zeigen Kinder keine besondere Bevorzugung für sogenannte *harmonische Akkorde*, also Akkorde, die in erster Linie aus Terzen aufgebaut sind — mit neun

bis zehn Jahren werden fast ausschließlich harmonische Akkorde bevorzugt (Zenatti 1974). Mit fünf bis sechs Jahren werden „falsche“ (im Sinne traditioneller Harmonielehre) Begleitungen von Kinderliedern nicht erkannt (Bridger 1969; zitiert nach Shuter-Dyson 1981, S. 86f.). Noch mit zehn Jahren kann es passieren, daß Kinder nicht erkennen, wenn eine Akkordfolge am Ende eines bekannten Liedes nicht mit der Tonika abschließt (Imberty 1981, S. 116). Mit dem 12. bis 14. Lebensjahr sind diese Fähigkeiten dann weitgehend erlernt.

Tonale Zusammenhänge in der Melodie werden von Kindern in Interaktion mit Eltern, Lehrern oder Gleichaltrigen erlernt: Durch Vorsingen, Nachsingen und Korrektur wird den meisten Kindern ein sicheres Gefühl für tonale Zusammenhänge beigebracht. Es handelt sich im Sinne von Oerter (1985) um einen Vorgang der *Objektivation*: Die Kinder lernen, gesellschaftlichen Normen gemäß zu handeln. Harmonische Funktionalität wird dagegen nicht vermittelt, außer wenn ein Kind im Rahmen von Instrumentalunterricht besondere Unterweisungen erhält. Offensichtlich werden harmonische funktionale Zusammenhänge auch ohne Unterricht erlernt. Maßgeblich verantwortlich ist dafür vermutlich die alltägliche Konfrontation mit Musik in unserer Lebenswelt (Rösing 1985).

Interessant erscheinen in diesem Zusammenhang die Ergebnisse eines Experiments, in dem musikalische Experten (Dirigenten, Komponisten, Schulmusiker und Kirchenmusiker) und Laien eine Akkordfolge hörten und einen weiteren Akkord daraufhin beurteilen sollten, ob er ihrer persönlichen Ansicht nach eine sinnvolle Fortsetzung der Akkordfolge darstellen könnte. Bei der Akkordfolge handelte es sich jeweils um eine Kadenz von vier bis sechs Akkorden, in denen die drei Hauptfunktionen Subdominante, Dominante und Tonika markiert wurden. Die Rating-Profile der Experten und Laien für den Zielakkord ähnelten sich bei nahen Beziehungen zwischen der Kadenz und dem Zielakkord sehr (vgl. Abbildung 1; zum Begriff der harmonischen Nähe: Ratner 1970). Die Vermutung liegt nahe, daß Experten und Laien die kognitiven Fähigkeiten zur Verarbeitung der einfachen Beziehungen ohne Unterricht erlernt haben (Bruhn 1988).

Das Erlernen kognitiver Fähigkeiten läßt sich allgemein aus der Sozialisation des Menschen erklären. Der heranwachsende Mensch leitet Informationen aus der Welt ab, die für ihn einen subjektiven Wert besitzen, und lernt, sie auf eine individuelle Art zu verarbeiten (Subjektivation im Sinne von Oerter 1985, S. 149). Unter dem Einfluß der mit ihm interagierenden Menschen wird die Art der Informationsverarbeitung nach und nach der in seiner Gesellschaft üblichen Art angepaßt: Dieser sog. *Sozialisationsdruck* führt zur Objektivation der Fähigkeiten.

Unter hohem Sozialisationsdruck steht das Erlernen der Sprache: Die Objektivation der Kommunikation ist wesentliches Kriterium für das Funktionieren der Gesellschaft. Das Erlernen anderer kognitiver Fähigkeiten steht unter geringerem Druck: So konstatiert z.B. Oerter (1987, S. 13), daß

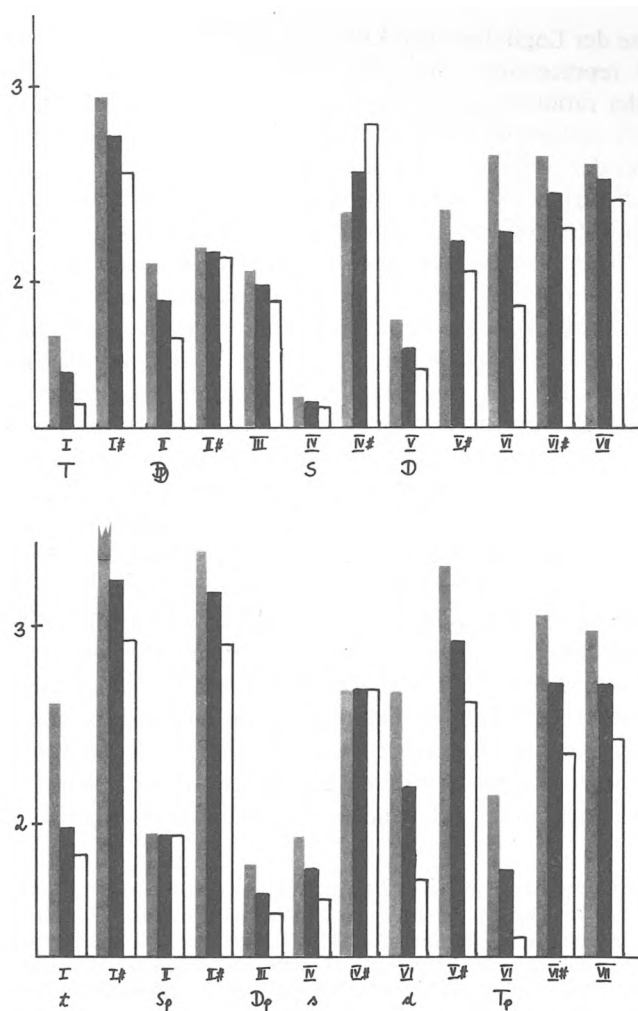


Abbildung 1: Das Profil der Bevorzugung von Dur- (oben) und Moll-Akkorden (unten) als Fortsetzung einer kurzen Kadenz. Die Ordinate zeigt die Mittelwerte der Ratings von je 28 Experten und Laien (1 — ausgezeichnete Fortsetzung, 5 — ziemlich schlechte Fortsetzung; nach Bruhn 1988, S. 163f.). Mittelwerte: grau: Laien; weiß: Experten; schwarz: alle Vpn.

die Gesetze der Logik bei allen Kulturgemeinschaften bis zu einem gewissen Grad repräsentiert sind. Die Alltagserfahrung lehrt jedoch, daß selbst in der rationbeherrschten westlichen Gesellschaft logikfreie Kausalschlüsse oft vorkommen. Der Sozialisationsdruck scheint hier geringer zu sein als bei der Sprachentwicklung.

Unter noch geringerem Sozialisationsdruck steht die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten bei der Produktion und Wahrnehmung von Musik. Noch im letzten Jahrhundert gehörte es in bürgerlichen und gehobenen Kreisen zum guten Ton, daß man privaten Musikunterricht genossen hatte und die wichtigste Konzert- und Opernliteratur kannte (vgl. Salmen 1969). Heute wird selbst das Bekenntnis „Ich bin total unmusikalisch“ ohne Scheu, manchmal sogar mit Triumph in der Stimme ausgesprochen. Das Erlernen von Fähigkeiten zur Verarbeitung und Produktion von Musik ist somit, wenn man vom Musikunterricht an der allgemeinbildenden Schule und im Privatunterricht absieht, eher von Zufälligkeiten abhängig.

Einen Teil des früher üblichen privaten Musikunterrichts ersetzt die tägliche Konfrontation mit Musik in Gaststätten, Wartesälen, Kaufhäusern oder im Auto: Der Durchschnitt der Bevölkerung ist heute sicher besser über die Musik der Zeit unterrichtet, als es der Durchschnitt der Bevölkerung vor 100 Jahren war. Die heimliche Vermittlung der kognitiven Fähigkeiten zur Musikverarbeitung durch die Medien ist jedoch außerordentlich beschränkt. Insbesondere Fähigkeiten zur Verarbeitung von harmonischen Zusammenhängen bleiben unausgebildet, da der weitaus überwiegende Teil der in den Medien vermittelten Musikstücke sich auf einfachste Zusammenhänge, meist auf reine Tonika-Dominante-Folgen beschränkt.

Das oben bereits erwähnte Experiment (Bruhn 1988) zur Bevorzugung von Kadenz-Fortsetzungen bestätigt dies. Vor Durchführung dieses Experiments wurde bei allen Versuchsteilnehmern die Differenzierungsfähigkeit für Akkorde untersucht: Sie mußten beurteilen, wie ähnlich sich zwei nacheinander erklingende Akkorde waren, die jeweils denselben Grundton und Oberton hatten. Aus den auftretenden Fehlern von 121 Akkordvergleichen wurde ein Wert berechnet, der als relative Abweichung der Beurteilungen von den objektiven Unterschieden zwischen den beiden Akkorden eines Paares angesehen werden kann. Dieser Fehler konnte zwischen 0 und 100 variieren — die Versuchspersonen erreichten Werte zwischen 4.63 und 20.37. Die Werte der Experten und Laiengruppe überlappten sich im mittleren Bereich (s. Abbildung 2).

Die Beziehung zwischen den Abweichungen vom objektiven Wert und den Ratings für die Kadenz-Fortsetzungen aus dem zuerst beschriebenen Experiment war merkwürdig inkonsistent: Mal war die Steigung der Regressionsgeraden positiv, mal negativ; für einzelne Akkorde ergab sich eine Steigung von nahezu Null. Bei eingehender Betrachtung zeigte sich, daß die Ratings der harmonisch näher an der Anker-Kadenz liegenden Akkorde eine positive

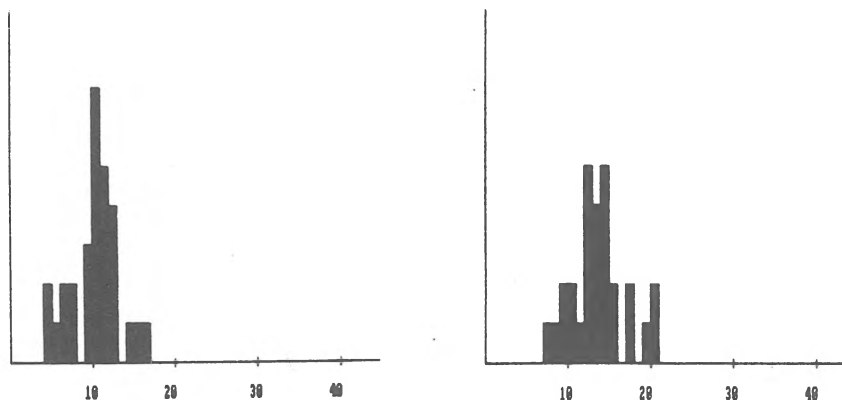


Abbildung 2: Verteilung der Häufigkeiten: links die Abweichungen der Experten vom objektiven Wert, rechts die Werte der Laien.

oder keine Steigung der Regressionsgeraden bewirkten und die harmonisch weiter entfernten Akkorde eine negative (Tabelle 1 und Abbildung 3, S. 236)

Grundton:	I	I#	II	II#	III	IV	IV#	V	V#	VI	VI#	VII
1. Dur	.036	.019	.005	.000	.075	.004	-.037	.061	-.009	.023	-.002	.043
2. Moll	-.005	.028	.080	-.041	.035	.071	-.031	.040	.026	.070	-.011	-.053
3. vermindert	-.005	.082	-.065	-.019	-.047	-.034	-.028	.006	.048	.020	-.011	.028
4. übermäßig	.012	-.031	-.032	-.028	-.093	-.082	-.069	.042	-.054	-.025	-.093	.022
5. gr. Dursept.	-.106	-.059	-.071	-.140	-.109	-.061	-.060	-.106	-.043	-.060	-.101	-.105
6. kl. Mollsept.	-.016	-.017	.182	-.017	-.041	-.021	-.110	.022	-.028	.025	.004	-.118
7. Dom.Sept.	.080	.108	.076	.042	.063	.002	.045	.091	.077	.084	.050	.055
8. halbverm.	-.003	.011	.057	-.046	.010	-.030	.024	.075	-.003	.077	.013	.023
9. gr. überm.	-.077	-.106	-.052	-.145	-.069	-.011	-.076	-.017	-.097	-.069	-.081	-.069
10. gr. Mollsept.	-.095	-.068	-.045	-.061	-.058	-.077	-.072	-.080	-.040	-.043	-.119	-.082
11. verm. Sept.	.128	.042	.028	.068	.067	.043	.038	.040	.073	.048	.094	.017

Tabelle 1: Steigungs-Koeffizient der Regressionsgeraden vom Rating auf die Differenzierungsfähigkeit der Vpn

Komplexe Beziehungen beurteilen Vpn mit hohen Werten bei der objektiven Abweichung besser als Vpn mit niedrigen Werten. Harmonisch näher an der Anker-Kadenz liegende Akkorde werden von den Vpn mit niedrigen Werten schlechter beurteilt als von den Vpn mit hohen Werten.

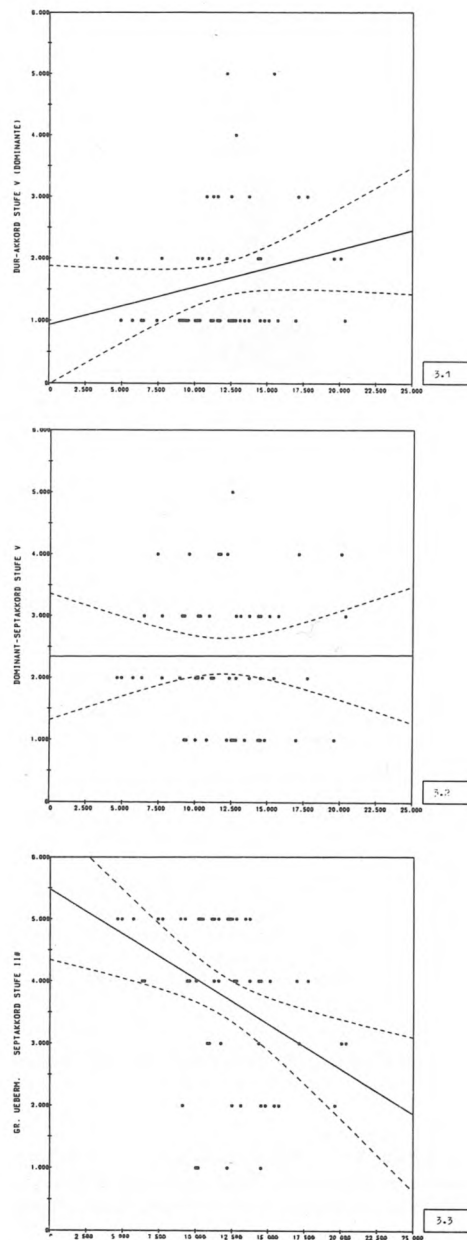


Abbildung 3: Beispiel für die Regression von den Ratings (Ordinate) zur Güte der Fortsetzung der Anker-Kadenz auf die Abweichungen vom objektiven Wert: als Fortsetzungen (3.1) der Dominant-Dreiklang (leicht), (3.2) der Dominantseptakkord auf der 4. Stufe (mittelschwer) und (3.3) der große übermäßige Septakkord auf der erhöhten 2. Stufe (schwer). Die durchgezogene Linie ist die Regressionsgerade, die gestrichelten Linien grenzen das 5%-Vertrauensintervall ein.

Bei der Beziehung könnte es sich um eine negativ U-förmige Beziehung handeln: Komplexe Fortsetzungen einer Kadenz werden kritisch beurteilt, wenn die Differenzierungsfähigkeit mittlere Werte erreicht. Sowohl hohe Differenzierungsfähigkeit als auch niedrige Differenzierungsfähigkeit bewirken eine bessere Beurteilung der Beziehung. Bei leicht zu verarbeitenden Beziehungen (tonale Nähe) dokumentiert sich jedoch lediglich der rechte Ast einer U-Kurve, bei schwer zu verarbeitenden Beziehungen (weit entfernte Akkorde) lediglich der linke Ast. Eine solche Beziehung kann dreidimensional dargestellt werden. Die Beziehung zwischen Expertentum, Komplexität der Akkordbeziehung und Grad der Ablehnung ergäbe im Idealfall eine sattelförmige Fläche (hypothetisch dargestellt in Abbildung 4). Mit diesem Modell soll keine Nähe zu informationstheoretischen Ansätzen im Sinne von Berlyne suggeriert werden (vgl. dazu Bruhn 1988, letztes Kapitel).

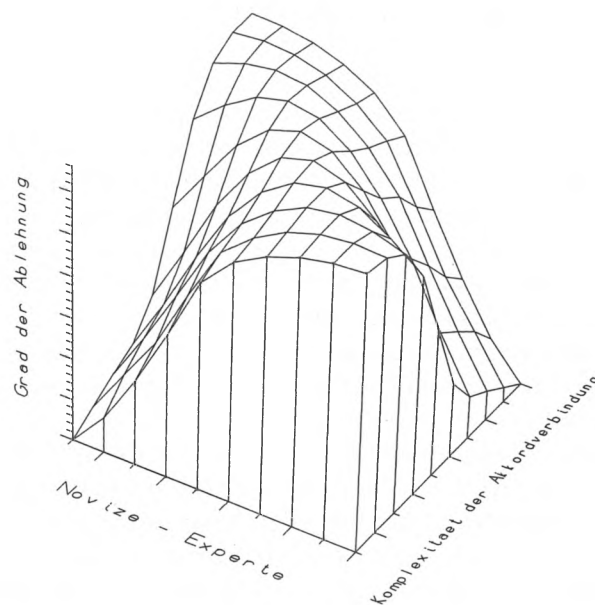


Abbildung 4: Beziehung zwischen Expertentum, Komplexität der Akkordbeziehung und Grad der Ablehnung (Erklärung siehe Text).

3. Förderung der Entwicklung — soziohistorischer Ansatz

Um alle Musikstilrichtungen des westlich-europäischen Kulturkreises angemessen verarbeiten zu können, müßten die kognitiven Fähigkeiten der Hörer im Umgang mit musikalischem Material besser ausgebildet werden. Diese Ausbildung sollte an der individuellen Entwicklung der Fähigkeiten orientiert sein, die analog zur historischen Entwicklung der Gesellschaft verläuft, in der das Individuum aufwächst.

Diese Grundhypothese leiten Vygotsky (1978) und Luria (1976) aus ethnopsychologischen Untersuchungen ab: Entwicklung ist ein dialektischer Prozeß (Vygotsky 1978, S. 73), der nur voll verstanden werden kann, wenn man die Ursprünge und die Geschichte der sich entwickelnden Fähigkeiten bestimmt hat. „*The structure and development of human psychological processes are determined by humanity's historically developing*“ (Cole 1986, S. 2). Dieser Ansatz in der Entwicklungspsychologie wird „soziohistorisch“ genannt.

In der Entwicklung musikalischer Fähigkeiten läßt sich die Analogie zwischen historischer und individueller Entwicklung leicht aufzeigen: Die Parameter Klang, Tonalität und Harmonie bilden eine Entwicklungshierarchie, die sowohl in der historischen Entwicklung der westlich-europäischen Musik als auch in der individuellen Entwicklung der musikalischen Fähigkeiten von Kindern zu beobachten ist. Innerhalb der musikalischen Parameter gibt es Schwierigkeitshierarchien: Der Weg zum Erlernen der Tonalität führt vom monoton rhythmischen Rezitieren über das Nachvollziehen der Melodiekonturen zu genau bestimmbareren Tonarten (Dowling 1985). Diese Schwierigkeitshierarchien lassen sich auch im Vergleich unterschiedlicher Musikkulturen finden.

Die Fähigkeit, harmonische Zusammenhänge zu verarbeiten, wird spät erlernt. Kleinen riet deshalb 1970 dazu, „*neuer und neuester Musik, die nicht im dur-moll-tonalen System einrastet, in der Hörerziehung den Vorzug*“ zu geben (Kleinen 1970, S. 132). Vygotsky (1978, S. 89) meint jedoch: „*Learning which is oriented toward developmental levels that have already been reached is ineffective from the viewpoint of a child's overall development. It does not aim for a new stage of the developmental process but rather lags behind this process.*“ Adorno warnt bei seiner Auseinandersetzung mit der sogenannten „Pädagogischen Musik“ davor, allzu vorsichtig zu sein. Es habe noch niemandem geschadet, daß zu schwierige Stücke behandelt worden seien, wenn es dem Lehrer nur gelungen sei, die

Stücke „zur Erfahrung“ zu bringen (Adorno 1982, S. 118). Ist der Abstand zur Entwicklungsstufe, auf der sich der Lernende befindet, allerdings zu groß, dann kann der Lernende nicht mehr profitieren (Oerter 1987, S. 12).

Im Zusammenhang mit den im letzten Abschnitt beschriebenen Experimenten ist es wichtig festzustellen, daß das Erreichen eines bestimmten Fähigkeitsniveaus in der musikalischen Entwicklung nur in der Anfangsphase ungefähr bestimmten Altersstufen zugeschrieben werden kann. Je älter ein Mensch wird, desto weniger ist vorhersagbar, welche Verarbeitungsfähigkeiten ein Mensch entwickelt hat. Hier zeigt sich der entwicklungspsychologische Aspekt der Experte-Novize-Forschung: Die Entwicklungsaspekte koppeln sich mit zunehmendem Alter immer mehr vom Lebensalter ab, so daß kleine Kinder z.T. höhere Entwicklungsniveaus einnehmen können als Erwachsene (für die Gebiete Schach, Physik, Mathematik s. z.B. Chi u.a. 1982).

4. Wo müßte eine Didaktik ansetzen?

„Die musikalische wie alle Pädagogik hat Doppelcharakter: Während sie ausgehen muß von Bewußtseinszustand und psychologischer Verfassung der Schüler, muß sie zugleich trachten, jene auf ihr objektives Ziel hinzubewegen. Ihr Problem ist das der V e r m i t t l u n g ; sie darf weder bei der Anpassung an die vorgefundene Verfassung, das So-nun-einmal-Sein der Schüler sich bescheiden, noch darf sie ihnen einen Zweck vor Augen stellen, der starr, abstrakt diesem Stand inkommensurabel wäre“ (Adorno 1982, S. 106f.).

Diese Forderung Adornos wurde in bezug auf die Interpretation von Musikstücken im Unterricht bereits Anfang der siebziger Jahre umgesetzt. Mit der Forderung nach *didaktischer Interpretation* von Musik formulierte Ehrenforth eine Didaktik, die den Hörer „voll im Auge behält und ihn dort abholt, wo er nach Hörerwartung und Rezeptionsvermögen vermutet werden muß“ (Ehrenforth 1971, S. 5). Für eine Didaktik der Harmonielehre läge der Ausgangspunkt dort, wo der Schüler sich in der Entwicklung seiner kognitiven Strukturen im Bereich der Verarbeitung von harmonischen Beziehungen befindet.

Für die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten im Bereich funktionaler harmonischer Beziehungen war bisher das *theoretische Prinzip* der Ansatzpunkt. Diese traditionelle Vermittlung der Harmonielehre wendet sich an den Musikstudenten, der beabsichtigt, in seiner späteren Berufslauf-

bahn mehrstimmige Sätze zu schreiben. Von dieser Art der Harmonielehre profitiert jedoch noch nicht einmal der ausübende Instrumentalsolist, da über die Probleme, die sich aus dem Nachvollzug der Kadenz-immanenten Spannungsentwicklung ergeben, nicht gesprochen werden kann (vgl. z.B. auch die Kritik von Ganter 1983). Es bleibt außer acht, daß das Ganze eine klangliche Erscheinung darstellt, die sich als ein „*geistiger Zusammenhang*“ konstituiert (Adorno 1982, S. 109).

Der Harmonielehre-Unterricht an der Schule soll sich an Laien richten. Er darf deshalb nicht auf der Analyse von Musikstücken und harmonischen Abläufen aufgebaut sein, sondern muß sich an der Erfahrung der Hörer orientieren. Dafür sind Ergebnisse von Befragungen (wie z. B. Pape/Beck 1986) oder Hörertypologien (z.B. Behne 1986) für die einzelnen Klassenstufen unentbehrlich: An den dort präferierten Musikstücken und Musikstilen, also an der „*Lebenswelt der Schüler*“ (Günther 1987, S. 548), muß sich der Unterricht orientieren — hier muß der Einstieg in den Unterricht erfolgen.

In der überwiegenden Zahl der Fälle wird sich der Harmonielehreunterricht an der Schule vermutlich an der im Sinne der Schüler *modernen* Musik orientieren müssen: Pop- und Rockmusik. Das bedeutet jedoch nicht, daß man bei den hier oft verwendeten einfachsten harmonischen Verbindungen stehenbleiben muß. Bei genauerer Beschäftigung mit populären Musikstilen kann man erkennen, daß sich die historische Entwicklung der westlich-europäischen Ernten Musik in nahezu allen Stilrichtungen der modernen Musik zeigen läßt: Nahezu jede Stilrichtung hat innerhalb kürzester Zeit die Erweiterung von einfachen zu komplexen Akkordfolgen mitgemacht. Beim Jazz, der die weiteste harmonische Entwicklung aufweisen kann, kann man darüber hinaus dasselbe Phänomen wie in der Neuen Musik aufzeigen: Je komplexer die verwendeten Harmonien wurden, desto kleiner wurde der Zuhörerkerkreis.

Aufgabe der Musikpädagogen wird es nach dem ersten Einstieg in die Harmonielehre sein, die Einheit der westlich-europäischen Musik aufzuzeigen: Der Schüler lernt dadurch nicht nur innerhalb des von ihm bevorzugten Musikstils ein weiteres Spektrum verstehen, sondern er wendet sich möglicherweise auch anderen Stilrichtungen zu, die er jetzt besser verstehen kann.

Literatur

- Abert, H.: Zum Gedächtnis Hermann Kretzschmars (Jahrbuch der Musikbibliothek Peters für 1924, Jahrgang 31), Leipzig 1925, S. 9—23.
- Adorno, Th. W.: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt, Göttingen 1982 (orig. 1957).
- Behne, K.-E.: Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks, Regensburg 1986.
- Bruhn, H.: Harmonielehre als Grammatik der Musik — propositionale Schemata in Musik und Sprache, München/Weinheim 1988.
- Chi, M. T. H./Glaser, R./Rees, E.: Expertise in problem solving, in: Sternberg, R. J. (Hg.): Advances in the psychology of human intelligence Bd. 1, Hillsdale, N. J. 1982, S. 7—75.
- Cole, M.: Cross cultural research in the socio-historical tradition (First International Conference on Activity Theory, 3. 10. 86), San Diego 1986.
- Collaer, P.: Zentralafrika, in: Kuckertz, J. (Hg.): Außereuropäische Musik in Einzeldarstellungen, München/Kassel 1980, S. 67—77.
- Dowling, W. J.: Entwicklung von Melodie-Erkennen und Melodie-Produktion, in: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H. (Hg.): Musikpsychologie — Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München 1985, S. 216—222.
- Eckhardt, J.: Musik im Hörfunk: Für wen?, in: Hoffmann-Riehm, W./Teichert, W.: Musik in den Medien, Baden-Baden 1986, S. 158—176.
- Eckhardt, J.: Musik im Hörfunk: Für wen? in: Rundfunk und Fernsehen 34/1986, S. 87—103.
- EGgebrecht, H. H.: Die Mehrstimmigkeit von ihren Anfängen bis zum 12. Jahrhundert, in: EGgebrecht, H. H./Gallo, F. A./Haas, M./Sachs, K.-J. (Hg.): Die mittelalterliche Lehre von der Mehrstimmigkeit (Geschichte der Musiktheorie Band 5), Darmstadt 1984, S. 9—87.
- Ehrenforth, K. H.: Verstehen und Auslegen (Schriftenreihe zur Musikpädagogik), Frankfurt 1971.
- Ganter, C.: Harmonielehre — ein Irrtum? (Bd. 1), Basel 1983.
- Gruhn, W.: Musiksprache, Sprachmusik, Textvertonung (Schriftenreihe zur Musikpädagogik), Frankfurt 1978.
- Günther, U.: Der Schüler als Medium im Musikunterricht, in: Musik und Bildung 19/1987, S. 541—558.
- Hauptmann, M.: The nature of harmony and meter (übersetzt von W. E. Heathcote), London 1888.
- Henze, H. W.: Musik und Politik, München 1984.
- Heuer, H./Prinz, W.: Initiierung und Steuerung von Handlungen und Bewegungen (erschieden im Bericht über den 35. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 1987), Bielefeld: Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZIF), Arbeitsgruppe „Perception and Action“, Heft 136, 1986.
- Imberty, M.: Tonal acculturation and perceptual structuring of musical time in children, in: Royal Swedish Academy of Music (Hg.): Basic musical functions and musical ability (publication no. 32), Stockholm 1981, S. 107—130.
- Kleinen, G.: Zur Entwicklung des harmonischen Hörens beim Kinde, in: Musik und Bildung 2/1970, S. 131—133.
- Luria, A. R.: Cognitive development. Its cultural and social foundations (russ. 1974), Cambridge, Mass. 1976.
- Neisser, U.: Kognition und Wirklichkeit, Stuttgart 1979.

- Nettl, B.: The western impact on world music. Change, adaptation, and survival, New York 1985.
- Oerter, R.: Handlungstheoretische Ansätze in der Musikpsychologie, in: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H. (Hg.): Musikpsychologie — Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München 1985, S. 149—156.
- Oerter, R.: Pädagogische Psychologie im Wandel. Rückblick und Neuorientierung, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 1/1987, S. 1—28.
- Pape, W./Beck, B.: Anmerkungen zu musikalischen Verhaltensweisen Jugendlicher, in: Musikpädagogische Forschung, Band 7, Laaber 1986, S. 219—232.
- Piaget, J.: Die Äquilibration der kognitiven Strukturen, Stuttgart 1976.
- Pratt, G.: Traditional Harmony reassessed, in: British Journal of Music Education 2/1985, S. 119—132.
- Rameau, J. P.: Traité de l'harmonie. Reduite à ses principes naturels, Paris 1722.
- Ratner, L. G.: Key definition — a structural issue on Beethoven's music, in: Journal of The American Musicological Society 23/1970, S. 472—483.
- Riemann, H.: Skizze einer Methode der Harmonielehre, Leipzig 1980.
- Rösing, H.: Musik als Alltagserscheinung, in: Bruhn, H./Oerter, R./Rösing, H. (Hg.): Musikpsychologie — Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München 1985, S. 269—275.
- Salmen, W.: Haus- und Kammermusik. Privates Musizieren im gesellschaftlichen Wandel zwischen 1600 und 1900, Leipzig 1969.
- Schneider, M.: Die Geschichte der Mehrstimmigkeit (ursprünglich 2 Bände, 1. Aufl. 1934/35), Tutzing 1969.
- Shuter-Dyson, R.: Psychologie musikalischen Verhaltens (Musikpädagogik, Forschung und Lehre, Band 14), Mainz 1981.
- Stoffer, T. H.: Wahrnehmung und Repräsentation musikalischer Strukturen. Funktionale und strukturelle Aspekte eines kognitiven Modells des Musikhörens (phil. Diss.), Universität Bochum 1981.
- Toch, E.: The shaping forces in music: an inquiry into the nature of harmony, melody, counterpoint, form, New York 1958.
- Umbach, K.: Mit Gloria und Glykol in den Rückwärtsgang, in: Der Spiegel 41, 2/1987, S. 142—146.
- Vygotsky, L. S.: Mind in society — the development of higher psychological processes, Cambridge, Mass. 1978.
- Weber, M.: Die rationalen und soziologischen Grundlagen der Musik, München 1921 (5. Auflage 1972).
- Zenatti, A.: Perception et appréciation de la consonance musicale chez l'enfant dans une épreuve d'identification mélodique, in: Journal de Psychologie normale et pathologique 4/1974, S. 454—464.

Prof. Dr. Herbert Bruhn
Pädagogische Hochschule
Olshausenstraße 75
2300 Kiel 1

Erfassung von Filmen und Tonbandmaterialien im Bereich musikpädagogisch-psychologischer Forschung

KARL GRAML/RUDOLF-DIETER KRAEMER/HEINER GEMBRIS

Dem „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung“ kommt die Aufgabe zu, musikpädagogische Forschung anzuregen, sie zu fördern und im Bewußtsein der Öffentlichkeit zu verankern. Forschungsprojekte sollen koordiniert, angeregt, begleitet und gefördert werden, Informationen über laufende Projekte den Mitgliedern zukommen (vgl. Informationsblatt des AMPF). Diesen Zielen dient auch eine bei der Tagung des Arbeitskreises in Soest beschlossene Dokumentation von Film- und Tonbandmaterialien, die in musikpädagogischen Forschungsprojekten Verwendung finden. Um die Materialien systematisch zu ordnen, wurde ein Erfassungsbogen entworfen. Er wurde den Hochschulen der BRD mit der Bitte um Bearbeitung zugesandt. Außerdem veröffentlichte die Zeitschrift *Musik und Bildung* in Heft 4, 1987, S. 322, einen Aufruf zur Teilnahme am Informationsaustausch. Auf der Grundlage der eingesandten Erfassungsbögen entstand folgende Synopse.

Institut Kontaktperson/ Verleihstelle	Art der Dokumentation	Thema	Ent- stehungs- datum	Zielgruppe	Begleitmaterial Veröffentlichungen
Pädagogische Hochschule Heidelberg Keplerstr. 87 Prof. Dr. Rectanus, Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, München	Film 16 mm s/w	Musikalische Früherziehung (Unterrichtsausschnitte)	1975	Grundschullehrer Vorschulerzieherinnen Kindergärtnerinnen Fortbildung	Beiheft
Gesamthochschule Kassel FB 1, Erziehungswissenschaften, Heinrich-Platt-Str. 4 a 3500 Kassel Dr. Frauke Grimmer	Tonband	Instrumentalausbildung und Lebensgeschichte. Zur Konstitution persönlich bedeutsamen Lernens (narrative Interviews)	1986/87	Musikpädagogen, Instrumentalpädagogen	ZfMP 19, 1985 Musikpädagogische Forschung Bd. 7,8
Institut für Musik und ihre Didaktik der Päd. Hochschule Kiel und Institut für Theorie und Praxis der Schule Schles- wig Holstein, Olshausen- str. 75, 2300 Kiel Prof. Dr. Reinfandt	Video, farbig	Video-Clips im Unterricht Analyse und Produktion (von Schülern produzierte Video-Clips)	1985/86	Lehrer an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien	in Vorbereitung
Seminar für Musik und ihre Didaktik					
Universität Bonn, Römerstr. 164, 53 Bonn Prof. Dr. Bastian	Tonband- Cassette, Dias	Verstehen von Musik versus Reden über Musik. Ein Grundlagenexperiment (Experiment, Unterrichts- ausschnitte)	1977	11 - 15jährige Gymnasiasten	Forschung in der Musik- erziehung (hrsg. von K. E. Behne) 1977. 110 ff.
	Tonbänder	Lebensgeschichten musi- kalischer Begabung (narrative Interviews)	1985-1989	Bundespreisträger und -teilnehmer von Jugend musiziert, Instrumental- lehrer, Juroren, junge Künstler, Eltern	Musikpädagogische Forschung Bd. 7 (1986) S. 233

Institut Kontaktperson/ Verleihstelle	Art der Dokumentation	Thema
Universität-Gesamthoch- schule Siegen FB 4 - Musik Postfach 10 12 40 5900 Siegen Prof. Dr. J. Heinrich	Tonband, Cassette	Einführung in die musi- kalische Akustik (Klangbeispiele und gesprochener Begleit- text)
Technische Universität Braunschweig Seminar für Kunst und Musik und deren Didaktik Konstantin-Uhde-Str. 16 3300 Braunschweig	Video, s/w (Ampex 1 Zoll) Überspielung möglich	Unterricht Grundschule - Aktionen mit Papier nach Musikbuch Primarstufe 4 (1 Band)
Prof. H. Segler Drömlingweg 4 3300 Braunschweig	s.o.	Geräusche-Klänge-Töne (Schulfunksendung, Reaktionsbeobachtung der hörenden Kinder) (6 Bänder) "Stimmen" "Auf dem Pausenhof" (Grundschule 2 Bänder)
	s.o.	Musikunterricht an der IGS Unterrichtsbeobachtungen (8 Bänder)
	s.o.	Musikalisches Theater: "Der Außenseiter" "Der Anfänger" "Der Aufsteiger" (mit Texten)
Institut wiss.Film Göttingen, Sektion Ethnologie	16 mm Film	Tänze der Kinder aus dem südlichen Niedersachsen

Ent- stehungs- datum	Zielgruppe	Begleitmaterial Veröffentlichungen
1984	Sekundarstufe I	
1975 1976 1977		Texte

institut Kontaktperson/ Verleihstelle	Art der Dokumentation	Thema	Ent- stehungs- datum	Zielgruppe	Begleitmaterial Veröffentlichungen
Audiovisuelles Zentrum der Hochschule Hildes- heim, Marienburger- platz 22 3200 Hildesheim	16 mm Film	Die Integrierte Gesamt- schule Braunschweig West. Beispiele eines Schul- versuchs in Nieder- sachsen (3 Teile, auch mit Musik- unterricht)			
Institut für Inte- grative Musikpädagogik und polyästhetische Erziehung Hochschule Mozarteum Mirabellplatz 1 A-5020 Salzburg	16 mm Film	Integrative Musikpädago- gik/Polyästhetische Er- ziehung: Thomas Roscher: Doktor Faust. Montagen und Improvisationen	1978		Begleitheft. Roscher, W. (Hg.): Integrative Musik- pädagogik
Prof. Dr. W. Roscher Dr. P. M. Krakauer				Schule und Hochschule, Jugend- und Erwachsenen- bildung	
Verleihstelle: Audiovisuelles Zentrum der Hochschule Hildes- heim Marienburgerplatz 22 3200 Hildesheim					

Institut Kontaktperson/ Verleihstelle	Art der Dokumentation	Thema
s.o.	Cassette	Roscher, Kienhorst: Testklangspiele nach Marlowe, Mozart, Kunze, Wolkenstein und Sprich- wörtern. Improvisationen mit Stimmen u. Instrumenten
s.o.	Cassette	Roscher, Kienhorst: Spiele auf Skulptur- instrumenten des Bild- hauers Alois Lindner
s.o.	Film 16 mm	Thomas, Roscher: Wechselspiele. Musik- theater mit Skulptur- instrumenten von Alois Lindner
s.o.	Film 16 mm	Roscher, Kumher: Zeichen, Kinetische Licht- und Klangspiele
s.o.	Video, s/w VCR/VHS	Roscher/Thomas: Texte - Klänge - Bilder Szenen. Musikalische Klang- sprechszene

Ent- stehungs- datum	Zielgruppe	Begleitmaterial Veröffentlichungen
1981	Schule, Hochschule Jugend- und Erwach- senenbildung	s.o.
1981	s.o.	s.o.
1975	s.o.	s.o.
1979	s.o.	s.o.
1976	s.o.	s.o.

Institut Kontaktperson/ Verleihstelle	Art der Dokumentation	Thema
s.o.	super 8, Farbe	Schwerdtfeger/Roscher: Reflektorisches Farb- lichtspiel
	Video, s/w VCR/VHS	Kienhorst: Totentanzspiel mit Museumsinstrumenten, Schulmusiktheater
s.o.	Schallplatte	Eva Roscher: Klavierimprovisation mit Schülern und Studenten
Gesamthochschule Kassel Universität Heinrich-Plett-Str. 40 3500 Kassel Prof. Walter Sons	Film 16 mm farbig Schallplatte	Glasmusik
Hochschule für Musik und Theater Hannover Emmichplatz 1 3000 Hannover 1 Prof. Dr. Behne	Video, farbig VHS	Musiker auf dem Bild- schirm: Der Einfluß der äußeren Erscheinung von Musikern auf die Beurteilung ihrer Musik (Experiment)

Ent- stehungs- datum	Zielgruppe	Begleitmaterial Veröffentlichungen
1966	s.o.	s.o.
1977	s.o.	s.o.
1980	s.o.	s.o.
1982/83	Sekundarstufe I/II	Begleittext; Sons, W. (Hg): Glasmusik - Minimalmusik - Improvisation - Gruppenprozesse Eres Edition, Lilienthal/Bremen 1984
1987-1989	Schüler/Studenten	in Vorbereitung

Institut Kontaktperson/ Verleihstelle	Art der Dokumentation	Thema	Ent- stehungs- datum	Zielgruppe	Begleitmaterial Veröffentlichungen
Hochschule für Musik und Theater Hannover, Lehrgebiet LGH - LSO - LRS Bismarckstraße 2 3000 Hannover 1	Video, farbig VHS	Präferenzen Jugendlicher für Musikinstrumente (Experiment, Test für eine Befragung Jugendlicher)	1982-1986	Jugendliche 7. - 9. Klasse	Scheuer, W: Präferenzen für Musik- instrumente bei Jugend- lichen. Musikpädagogische Forschung Bd. 5 Laaber 1984, 300 ff s.o. Bd. 6, 1985, 211 ff
Universität GHS Essen FB 4 Musik Henry Duhantstr. 65 4300 Essen 1 Prof. Dr. Schaffrath	Datenbank	Datenbanksystem zur Erfassung von Tonträgern Kodierung und Analyse von Volksmusikmelodien mit dem Computer			Schaffrath: Computer in der Musik- wissenschaft wozu? MUSICA 2/1987
Universität zu Köln Institut für Musika- lische Volkskunde Greewaldstr. 2 5000 Köln 41	Tonbänder Videos	Dokumente aus dem Bereich der musika- lischen Feldforschung Arbeitsmöglichkeiten im Institut			
Universität Augsburg Lehrstuhl für Musik- erziehung Schillstraße 100 8900 Augsburg	19 Video- bänder s/w, auf VHS über- spielbar; Tonbänder, Dias	Musikerziehung in Un- garn (Kindergarten, ver- schiedene Schultypen und andere musikalische Institutionen)	1977	Lehrer, Studenten, Hochschullehrer	Lehrmittel, Stunden- protokolle
	Video, VHS	Der "Feuervogeltest". Untersuchungen zum musi- kalischen Gedächtnis	1987	Lehrer, Studenten, Hochschullehrer	Begleitheft in Vorbe- reitung

Dr. Heiner Gembris
Hunoldsgraben 9
8900 Augsburg

Prof. Karl Graml
Prof. Dr. Rudolf-Dieter Kraemer
c/o Universität Augsburg
Schillstraße 100
8900 Augsburg

Was bewirkt musikpädagogische Forschung?

HELGA DE LA MOTTE-HABER

Es wäre schön, wenn die Frage nach der Effektivität musikpädagogischer Forschung mit einer katalogartigen Aufstellung von anzustrebenden Zielen oder gar mit der Aufzählung von tatsächlichen Verbesserungen beantwortet werden könnte. Die Frage jedoch, was Forschung bewirkt, veranlaßt in erster Linie, darüber nachzudenken, was denn unter Forschung zu verstehen sei, ob sie tatsächlich ein Mittel zum Zweck, gar ein effektives, sein kann.

Wissenschaftliches Denken bedeutet seit dem Altertum zu erkennen, jedoch nicht, praktisches Handeln zu initiieren. Das Machen war geschehen von dem spekulativ, zugleich aber mit der Strenge der Zahlen operierenden Denken der im Quadrivium versammelten Disziplinen: Geometrie, Arithmetik, Astronomie und Musik — auch dies eine *ars combinatoria*. Diese Trennung von Praxis und Theorie bestimmte auch das neuzeitliche Denken. Wissenschaft hatte keinen Praxisforderungen zu genügen. Ihr Sinn war die Erkenntnis der in der Welt waltenden Gesetzmäßigkeiten, nicht aber, Regeln für Handlungen zu entwickeln. Oder auch anders formuliert: Eine dienende Funktion hatte Forschung nicht, einmal abgesehen von hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Übungen, denen aber mit der Kunst bereits geistig durchdrungene Gebilde vorgeordnet sind. Auf den mehr als 600 Seiten, mit denen Hermann von Helmholtz 1863 der Öffentlichkeit seine Untersuchungen präsentierte, findet sich nicht eine einzige Bemerkung darüber, was denn die Relevanz dieser Untersuchungen sei. Daß der reine Erkenntnisgewinn allein genügte, war selbstverständlich. Helmholtz fühlte sich nur verpflichtet, in einem knappen Vorwort von einer halben Seite Dank gegenüber seinen Mittelgebern auszudrücken.

Wissenschaft, was einmal Naturwissenschaft einschließlich des metatheoretischen Überbaus Philosophie meinte, stand gleichrangig neben der Kunstproduktion. Die Akademien, die zur Förderung der Wissenschaften gegründet wurden, trugen manchmal das stolze Beiwort „frei“. Dieses Programm der Aufklärung, mit dem die Menschen die Welt entzauberten, das zugleich die Setzung neuer ästhetisch-religiöser Maßstäbe notwendig machte, wurde in zweierlei Hinsicht im 20. Jahrhundert fragwürdig. Zum ersten wurde verschärft die Frage nach der ethischen Verantwortung der

Wissenschaft gestellt, zum zweiten tauchte um die Jahrhundertwende der Gedanke auf, ob nicht mit Mitteln der Erkenntnis Verbesserungen im praktischen Bereich erzielt werden könnten. Anwendung hatte in den technischen Disziplinen die Wissenschaft bereits erfahren, aber es hatten doch die praktisch anwendbares Wissen vermittelnden Technischen Hochschulen, die im letzten Drittel gegründet wurden, einen den Universitäten nachgeordneten Rang als Fachhochschulen. Um die Jahrhundertwende wurden jedoch an den amerikanischen Universitäten die ersten Lehrstühle für Soziologie eingerichtet, die ausgesprochen sozialtechnologisch orientiert waren. Forschung sollte zu konkreten Verbesserungen des Alltags eingesetzt werden. Watson, der berühmte Begründer des Behaviorismus, begann seine wissenschaftliche Laufbahn mit Forschungen über das damals in den USA drängende Problem des Alkoholismus. Die Wünsche, Forschung auszurichten auf Praxis, setzten sich in Europa nur zögernd durch. Dazu trug vor allem auch die selbstgefällige Reflexion der aufblühenden Geisteswissenschaften bei. Sie brachten leichtverständliches Wissen unter die Leute — das befreit, wenn das Wissen interessant ist, vom Druck einer Relevanzforderung. Man verüble es mir nicht, wenn ich darauf aufmerksam mache, daß diese Haltung noch heute leicht bei Musikpädagogen zu finden ist, die bei allen Arten schöngeistiger Forschung nicht so schnell auf den Gedanken kommen zu fragen, wozu diese Forschung eigentlich tauglich sei, und nur da an Sinn und Zweck zweifeln, wo die Rezeption Anstrengung verlangt.

Relevanzforderung schreckte grundsätzlich seit dem Ende der sechziger Jahre die auf den Stühlen der Wertfreiheit sitzenden Forscher auf. Die Diskussion in der ersten — emotional stark gefärbten — Phase war durchaus unfruchtbar, weil Angriff und Abwehr wenig konstruktiv waren, vor allem nicht so recht sichtbar wurde, daß es möglicherweise zwei verschiedene Wissenschaftsbegriffe geben könnte.

1. Noch immer seine Berechtigung hat ein Typ von Wissenschaft, dessen erstes Ziel die Suche nach Erkenntnis ist, der allenfalls Aufklärung bewirken, kaum aber regelrechte Anwendung finden kann. Hinter diesem Typ von Wissenschaft steht die Idee, daß die uns umgebende Wirklichkeit mit den Mitteln des menschlichen Geistes zu durchdringen sei, es somit einen Gewinn an rationaler Faßlichkeit geben könnte anstelle mythischer Interpretation. Dieser Wissenschaftstyp ist ambitioniert und bescheiden zugleich. Denn wie immer auf einen grundsätzlichen Erkenntnisanspruch zielend, so bleibt er angesichts der Undurchdring-

lichkeit der Realität auf merkmalsarme Räume beschränkt. Er arbeitet in irgendeiner Weise immer induktiv — dies ist notwendig, um Theorien zu entwickeln. Daß manchmal dieses induktiv-empirische Vorgehen, das die Theoriebildung erfordert, durch einen tiefen Blick oder intuitiv globale Auffassung ersetzt wird, ändert nichts an seinem prinzipiellen Charakter. Der tiefe Blick erhöht nur die Wahrscheinlichkeit falscher Theorien. Vorwürfe, die gegen diesen Forschungstyp vorgebracht werden, betreffen in der Regel den Zwang zum reduzierten Modell, ohne das aber keine widerspruchsfreien, geschlossenen, überprüfbaren Aussagen möglich wären. Denn die Reduktion hat notwendig zur Folge, daß sie dem Individuellen nicht gerecht wird. Selten wurde an diesem Typ von Wissenschaft gerügt, daß die Theorien, die er hervorbringt, ihrerseits eine Realität haben, die die natürliche Umwelt verändern und bereits erheblich veränderten.

2. Ein anderer Typ von Forschung hat die Optimierung der Praxis zum Gegenstand und sucht Regeln aufzufinden für optimales Handeln. Dieser Forschungstyp hat Effizienzforderungen zu genügen und nicht irgendeine wahre Erkenntnis herauszufinden. Aber auch dieser Ansatz von Forschung ist noch damit belastet, daß er gegenüber der Realität abstrakt ist. Denn die mit seiner Hilfe zu entwickelnden Handlungsstrategien sind noch weitgehend allgemein gegenüber einer durch die Situation geprägten konkreten Handlung. Am schnellsten bewegt man sich auf Rädern auf der Erde von dannen, aber in einer bestimmten Situation können sie stillstehen. Die Praxis ist ein ständiges Korrektiv der auf Anwendung ausgerichteten Forschung. Daß diese Praxis besser oder leichter zu berechnen ist, macht den Unterschied zwischen den humanwissenschaftlichen und den ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen aus.

Und ein weiteres gilt es zu bedenken: Was heißt Optimierung der Praxis? Dieser Forschungstyp — gleich, ob er die Weltraumfahrten oder den Musikunterricht betrifft — ist an die Formulierung von Zielsetzungen gebunden. Das Gute scheint noch erheblich schwieriger als das Wahre aufzufinden zu sein.

Beide Typen von Forschung stehen nicht unverbunden nebeneinander. Denn die Optimierung der Praxis ist unmöglich ohne die Erkenntnisse dessen, was manchmal mit dem abwertenden Begriff „Grundlagenforschung“ bezeichnet wird. Die NASA braucht die reine Physik. ABER

nicht in vollem Umfang! Das, was sie aber braucht, würde jedoch ohne ein Insgesamt der Grundlagenforschung nicht hervorgebracht.

Die Musikpädagogik braucht eine Form der Grundlagenforschung, die leider oft unbedacht, weil sie auch nicht direkt verwendbares Wissen bereitstellt, als nutzlos erachtet wird. Solche Grundlagenforschung, die psychologisches und sozialwissenschaftliches Wissen bearbeitet, gibt es. Eine Erweiterung ihres Umfangs wäre wünschenswert.

Die Musikpädagogik bräuchte auch — und hier scheint es ein fast unfäßbares Defizit zu geben — einen Forschungstyp, der technologisches Wissen bereitstellt, der Operationen zum Gegenstand hat, Handlungen daraufhin prüft, ob und inwieweit sie sich bewähren und unter welchen Umständen sie zu unterlassen sind. Forschungen des ersten Typs intendieren keine Wirkung (das heißt nicht, daß sie keine Wirkung hätten). Forschungen des zweiten Typs zielen auf Verbesserungen des konkreten Alltags. Sie nehmen dabei den ersten Typus in ihren Dienst.

Ein guter Musiklehrer ist denkbar, der von keinem wissenschaftlichen Denken berührt wird, ähnlich wie es gute Menschenkenner ohne Wissen um Psychologie gibt. Der gute Lehrer scheint jedoch ein rares Exempel zu sein. Daher sollte mit den Mitteln der Forschung Wissen bereitgestellt werden, das Entscheidungshilfen und auch Kontrollen ermöglicht. Die didaktischen Anweisungen, zu denen der Lehrer greift, um sein alltägliches Verhalten in der Schule zu stützen, bedürften einer Überprüfung und auch einer Verbesserung durch wissenschaftliche Forschung.

Prof. Dr. Helga de la Motte-Haber
Spandauer Damm 5
1000 Berlin 19

Was bewirkt musikpädagogische Forschung?

ECKHARD NOLTE

Zur Frage nach dem Nutzen musikpädagogischer Forschung

1. Es wäre verfehlt, von Forschung gleich und unmittelbar nützliche Folgen und praktische Anwendbarkeit zu erwarten. Der Forscher versucht, Fragen zu beantworten, Gesetzmäßigkeiten zu entdecken, Wirklichkeit zu beschreiben und zu erklären. In diesem Sinne verstanden, entspringt Forschung offenbar einer anthropologischen Grundbefindlichkeit des Menschen, einem Neugier- und Forschungstrieb und legitimiert sich aus sich selbst heraus. Musikpädagogische Forschung, die sich von vornherein dem Postulat der Nützlichkeit unterwerfen würde, stünde deshalb in der Gefahr, sich ihrer eigenen Dynamik zu berauben und zum Instrument außerfachlicher Instanzen zu werden.
2. Die Forderung nach unmittelbarer Nützlichkeit ist weniger wissenschaftlich als vielmehr gesellschaftlich motiviert. Nützlichkeit ist wohl auch eine wissenschaftliche, mehr aber noch eine gesellschaftliche Kategorie. Sie hat, soweit ich sehe, bezogen auf Wissenschaft seit der Aufklärung besonderes Gewicht erlangt. Der Gedanke des Utilitarismus entfaltet sich im 18. Jahrhundert und schlägt sich beispielsweise in der eudämonistischen Lehre eines Christian Wolff nieder, wonach Staat und Gesellschaft die Aufgabe haben, „alles zum Wohle des Volkes und zur Aufklärung der Bürger“ zu tun. Er dient aber auch — und hier zeigt sich seine Zwiespältigkeit — zur Rechtfertigung des absolutistischen Polizeistaates. Im 19. Jahrhundert wird die Entwicklung vor allem der Naturwissenschaften wohl nicht unerheblich von Nützlichkeitsdenken beeinflusst, wobei sich dieses auch mit imperialistischen Interessen verbindet. In der Wissenschaftsgeschichte — so scheint es — führt das Postulat der Nützlichkeit dazu, daß jeweils bestimmte Wissenschaften besondere gesellschaftliche Förderung erfahren, während andere unter gesellschaftlichen Legitimationszwang geraten. Legitimationszwänge für die Musikpädagogik hat es immer verstärkt dann gegeben, wenn Naturwissenschaften und Technik besondere Fortschritte machten. Die heutige Frage nach der Wirkung musikpädagogischer Forschung könnte ebenfalls Ausdruck eines solchen Legitimationszwanges sein.

Aus gesellschaftlicher Sicht ist das Nützlichkeitspostulat berechtigt. Dennoch kann musikpädagogische Forschung sich ihm nicht rückhaltlos beugen. Denn: Wer bestimmt, was nützlich ist?

Was bewirkt musikpädagogische Forschung — was könnte sie bewirken?

Zum ersten Teil der Frage vermag ich keine präzise Antwort zu geben, empirische Daten jedenfalls sind mir nicht bekannt. Mein subjektiver Eindruck ist der, daß musikpädagogische Forschung relativ wenig bewirkt, was nicht besagt, daß das so sein muß.

Mir scheint, daß musikpädagogische Forschung von der Praxis, ja sogar innerhalb der Fachwissenschaft selbst keineswegs immer rezipiert wird. Und was nicht zur Kenntnis genommen wird, kann auch keine Wirkung hervorrufen.

Hierzu nur ein Beispiel: Aus der Freude von Kindern an Bewegung zur Musik wurde geschlossen, daß die Umsetzung von Musik in Bewegung einen besonders erfolversprechenden Zugang zur Musik ermögliche. Obwohl die optimistische Einschätzung dieses Ansatzes für musikalisches Lernen wissenschaftlich so nicht haltbar ist, bildet die musikalische Bewegungserziehung in manchem Lehrplan für die Grundschule ein Lernfeld, das dem etwa der Hörerziehung gleichrangig ist.

Zum zweiten Teil der Frage: Was könnte musikpädagogische Forschung bewirken? Die möglichen Wirkungen sind wahrscheinlich unterschiedlich einzuschätzen, je nachdem, ob die Forschungsergebnisse aus der empirischen, der historischen, der vergleichenden Musikpädagogik oder der Musikdidaktik stammen. Gleichgültig jedoch, aus welcher musikpädagogischen Teildisziplin sie hervorgehen: Musikpädagogische Forschungsergebnisse sind unverzichtbare Grundlage für bewußtes und verantwortbares musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Praxis, die musikpädagogischer Erkenntnis zuwiderläuft, verfährt dilettantisch. In der Medizin gelten Behandlungsmethoden, die den Stand wissenschaftlicher Erkenntnis mißachten, als Kunstfehler. Gott sei Dank gehen musikpädagogische Kunstfehler in der Regel wenigstens nicht ans Leben, obwohl sie erhebliche Schäden anrichten können. Einige ausgewählte Aspekte noch zu einem musikpädagogischen Forschungsbereich, dessen Erträge vielleicht am wenigsten in ihrem Nutzen einsichtig sind; ich meine die historische Musikpädagogik.

Historische Musikpädagogik ist geeignet, die historische Bedingtheit musikalischen Lernens und Lehrens zu erhellen. Manches musikpädagogische Theorem, das mit dem Anspruch des Neuen auftritt, erweist sich bei historischer Untersuchung als alter Wein in neuen Schläuchen. So vermag historische Musikpädagogik beispielsweise als kritische Instanz zu fungieren und das Bewußtsein zu schärfen für tatsächliche und nur vermeintlich neue musikdidaktische Ansätze. Ferner beinhaltet das überkommene musikpädagogische Schrifttum ein reiches Repertoire an Unterrichtsmethoden, das für die aktuelle Methodenforschung eine Fülle von Material bereitstellt. Schließlich muß die historische Musikpädagogik auch gesehen werden in ihrer Eigenschaft als Kultur- und Geisteswissenschaft. Als solche vermittelt sie Erkenntnisse über musikalisches Lernen und Lehren als einer kulturellen Praxis, die ebenso alt ist wie die des Musizierens, gewiß aber älter als die des Komponierens. In diesem Sinne leistet historische Musikpädagogik einen Beitrag zur Erforschung des Menschen als eines kulturellen Wesens und vermag so Hilfen zur Legitimation musikalischen Lernens und Lehrens als unverzichtbarer Bestandteil kulturellen Lebens auch in der Gegenwart zu geben.

Ursachen für die geringe Wirkung musikpädagogischer Forschung

1. Musikpädagogische Forschung wird offenbar nicht in dem Maße zur Kenntnis genommen, wie es wünschenswert wäre.
2. Die Erwartung, musikpädagogische Forschung schlage rasch bis in die Praxis durch, erscheint wenig realistisch. Allein schon aufgrund von Arbeitsbelastung kann der Praktiker kaum in der Lage sein, kontinuierlich musikpädagogische Forschungsergebnisse zu verarbeiten. Auch zielt die Erwartung des Praktikers an die Wissenschaft nach meinem Eindruck eher auf die Bereitstellung konkreter Unterrichtshilfen.
3. Musikpädagogische Forschung hat sich in der jüngeren Vergangenheit zunehmend differenziert und institutionell eigenständiger organisiert. Dadurch ist sie in denjenigen Institutionen, die primär sich an den Praktiker wenden (z. B. Bundesschulmusikwochen), in den Hintergrund getreten. Es ist festzustellen, daß z. B. auf den Bundesschulmusikwochen musikpädagogische Forschungsbeiträge im Verhältnis abge-

nommen haben. Auf diese Weise werden Kontaktstellen zwischen musikpädagogischer Forschung und musikpädagogischer Praxis abgebaut.

4. Die relative Wirkungslosigkeit musikpädagogischer Forschung beruht vielleicht auch auf einem Mißverständnis. Seit mindestens 100 Jahren erheben sich in gewissen Abständen in der musikdidaktischen Diskussion Stimmen gegen Trends zur Verwissenschaftlichung von Schule und schulischem Musikunterricht. Wie berechtigt diese Stimmen sein mögen, steht hier nicht zur Diskussion. Jedenfalls leisten sie einem Klima Vorschub, das auch musikpädagogische Forschung in die Aversionen gegen Wissenschaft mit einbezieht. Verwissenschaftlichung von Musikunterricht und wissenschaftliche Musikpädagogik erscheinen fälschlicherweise als die gleiche Sache.
5. Ich bin mir nicht sicher, ob das, was an unseren Hochschulen unter musikpädagogischer Lehre firmiert, auch immer Musikpädagogik zum Gegenstand hat. Ich habe den Eindruck, daß genuin musikpädagogische Themen im Lehrangebot eher unterrepräsentiert sind gegenüber musikwissenschaftlichen Themen; das heißt, daß wohl immer noch eher die Musikwissenschaft und weniger die Musikpädagogik als Bezugswissenschaft musikpädagogischer Studiengänge gilt. Daß dies, wenn es zutrifft, die Wirkung musikpädagogischer Forschung behindert, liegt auf der Hand.
6. Das Schulfach Musik besitzt gegenüber anderen Fächern wie Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen deutlich geringeres Gewicht. Dies dürfte auch die Gewichtigkeit, die man musikpädagogischer Forschung vor allem außerhalb des Faches beimißt, beeinflussen.

Möglichkeiten zur Entfaltung größerer Wirksamkeit

1. Es wäre wünschenswert, das Bewußtsein dafür zu schärfen, was musikpädagogische Forschung ist, daß sie nicht zu verwechseln ist mit musikdidaktischen Diskussionen über Ziele, Inhalte und Methoden von Musikunterricht und musikdidaktischen Tagesmeinungen, deren ständiger Wechsel nicht nur den Praktiker beirren muß.
2. Es wäre wünschenswert, mehr Kontaktmöglichkeiten zwischen musikpädagogischer Praxis und musikpädagogischer Forschung zu schaffen, beispielsweise durch stärkere Betonung wissenschaftlicher

Musikpädagogik auf Bundesschulmusikwochen oder in der Lehrerfortbildung.

3. In den musikpädagogischen Fachzeitschriften ließe sich der Anteil musikpädagogischer Forschungsbeiträge ausweiten. Der Ruf nach mehr Praxisbezogenheit sollte nicht darüber hinwegtäuschen, daß musikpädagogische Praxis ohne soliden wissenschaftlichen Unterbau auf tönernen Füßen steht.
4. Die Ausweitung spezifisch musikpädagogischer Lehre an den Hochschulen wäre ebenfalls geeignet, die Wirksamkeit musikpädagogischer Forschung, aber auch die Forschungsaktivitäten zu steigern.
5. Eine wesentliche Rolle kommt schließlich der Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses als dem künftigen Träger musikpädagogischer Forschung zu. Über die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses in unserem Fach besteht wenig Überblick. Eine Interessenvertretung unserer Nachwuchswissenschaftler existiert, soweit ich sehe, nicht. Hier liegt eine wichtige Aufgabe für die beamtenrechtlich arrivierten Fachvertreter.
6. Eine Negativ-Förderung musikpädagogischer Forschung wäre die gelegentlich diskutierte generelle Verlagerung der Musikpädagogik aus den wissenschaftlichen Hochschulen an die Musikhochschulen. Forschungsstrategisch könnte die musikpädagogische Forschung kaum härter getroffen werden: Abkopplung von wissenschaftlichen Einrichtungen der Universitäten, Isolierung von Nachbardisziplinen wie Pädagogik, Psychologie, Musikwissenschaft usw. Zu fördern ist das Gegenteil: Weitere Konsolidierung der Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin, personelle und materielle Ausstattung entsprechend der anderer wissenschaftlicher Disziplinen, Kooperationsmöglichkeiten mit Nachbarwissenschaften, Chancen für die wissenschaftliche Entfaltung des musikpädagogischen Nachwuchses.

Prof. Dr. Eckhard Nolte
Allingerstraße 81
8039 Puchheim

Was bewirkt musikpädagogische Forschung?

ERNST KLAUS SCHNEIDER

Die uns gestellte Frage „Was bewirkt musikpädagogische Forschung?“ will ich ergänzen mit der adverbialen Bestimmung „Was bewirkt sie in der Unterrichtswirklichkeit des Schulalltags?“. Ich frage: Was bringt Forschung der einzelnen Lehrerin oder dem einzelnen Lehrer an Impulsen und Hilfen für das Unterrichten, welche sinnvollen Veränderungen können für die Lernenden von Forschung ausgehen? Denn auch jene Forschung im Umfeld von Schule, die frei ist von der Absicht unmittelbarer Wirkung, wird mit der Erwartung verknüpft, Anstoß oder Grundlage zu sein für wie auch immer gedachte Verbesserungen — so bescheiden sie auch sein mögen.

Für meine Überlegungen habe ich einen einfachen Ansatz gewählt: Ich will die Versatzstücke meiner eigenen Lehrerbiographie als Folie benutzen und frage mich, wann, warum und mit welcher Wirkung ich in Ausbildung und Beruf Kontakte gehabt habe mit — vorsichtig ausgedrückt — musikpädagogischem Schrifttum. Ich weiß, daß solche Rückblicke keine objektiven Quellen sind, weil in sie Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges einfließen.

1. Ich kann mich nicht entsinnen, während meines Studiums von 1955 bis 1960 überhaupt einen Text aus der Musikpädagogik in der Hand gehabt zu haben. Musikpädagogik war als Fach nicht etabliert. Im Lehrauftrag wurde Methodik erteilt: Ein damals pensionierter, in seiner Praxis außerordentlich erfolgreicher Musiklehrer erzählte von seinem Unterricht. Unsere Unterrichtsversuche waren ohne theoriegeleitete Vorbereitung und folgten der aus der eigenen Schulzeit vertrauten Praxis. In der Referendarzeit 1964—1966 spielte musikpädagogische Literatur eine ganz geringe Rolle. In den Fachsitzungen wurden gelegentlich einzelne Aufsätze aus dem *Handbuch der Schulmusik* (1962), hrsg. von Erich Valentin, ohne direkten Bezug zur Unterrichtspraxis referiert. Es war ein Pflichtpensum, das, von Richtlinien auferlegt, erledigt wurde, um zu dem zu kommen, was viel wichtiger und praxisrelevanter erschien: der Behandlung des Kanons in der 5. Klasse, wie schreibe ich Noten — so weisen es mir die noch vorliegenden Protokolle aus. Ich ging als künstlerisch ausgebildeter und unterrichts-

praktisch ein wenig versierter Lehrer mit meinen Privattheorien in die Schule.

Fragen wir heute — vielleicht auch ein wenig ungeduldig — nach der Wirkung von Forschung im Umfeld von Musikunterricht, so ist zweierlei in Erinnerung zu rufen:

- Musikpädagogische Forschung hat sich — von Ansätzen einmal abgesehen — erst in den letzten 25 Jahren etabliert. Das Eindringen von Fragehaltungen und Erkenntnissen der Forschung in den Unterrichtsalldag vollzieht sich in großer Breite, aus vielerlei Gründen jedoch äußerst langsam.
 - Heute unterrichten an den Schulen Musiklehrer — und sie werden noch 15—20 Jahre im Dienst sein —, die erst spät und nach prägenden Jahren während ihrer gewiß zeitfüllenden Berufstätigkeit überhaupt mit Fragen von wissenschaftlicher Arbeit und von wissenschaftlicher Begründung konfrontiert wurden. Die Integration neuer Erkenntnisse in das bestehende, täglich praktizierte pädagogische Konzept dürfte schon von der allgemeinen Beanspruchung des Musiklehrers her sehr begrenzt sein. Überdies haben viele Kolleginnen und Kollegen in den siebziger Jahren schlechte Erfahrungen mit Wissenschaft gemacht, einer Wissenschaft, die über Richtlinien und Erlasse mit Anweisungsscharakter an sie herangetragen, inzwischen aber als unerheblich wieder abgetragen wurde. Angesichts der verbreiteten Skepsis gegenüber den Impulsen der „Theorie“, wie Forschung von Lehrern vielfach etwas abschätzig bezeichnet wird, bedarf es des langen Atems und sorgfältig vorbereiteter, unterrichtsnaher Vermittlungen, damit Forschung im Schulalltag überhaupt wirksam werden kann.
2. Mit Fragerichtungen und Ergebnissen von Forschung im Umfeld von Schule befaßte ich mich als Lehrer erstmals, als ich Genaueres über bestimmte Problemfelder wissen wollte. Ich habe nach 1967 in Hannover einen Musikzweig aufgebaut. Ein entscheidender Antrieb, mich damals vorliegenden Untersuchungen zuzuwenden, war das Anliegen, die Verstärkung des Musikunterrichts zu rechtfertigen und gegenüber Behörden und Geldgebern schlüssig zu begründen. Forschung brachte mir ganz vordergründig zum einen Argumentationshilfen. Sie bot mir zum anderen Anregung und Hilfe bei der Lösung praktischer Probleme — etwa für das Aufnahmeverfahren. Dies waren die direkten Wirkungen. Viel entscheidender waren im Rückblick die langfristigen, fast un-

merklichen und indirekten Einflüsse der Beschäftigung mit musikpädagogischer Forschung: Auf diesem Wege wurde Distanz geschaffen zur eigenen Praxis, aufmerksam gemacht auf eine Vielzahl von Faktoren, ohne daß dies sich unmittelbar im Unterrichtsalltag niederschlug. Ich erinnere mich gut, daß etwa die Arbeiten von Friedrich Klausmeier *Jugend und Musik im technischen Zeitalter* (1963) und Helmut Moog *Beginn und erste Entwicklung des Musikerlebens im Kindesalter* (1963) mir eine ganz neue Qualität musikpädagogischer Forschung zeigten, auch wenn ihre Ergebnisse und Fragehaltungen nur langsam und sehr bescheiden, anfangs über Unterrichtsmethoden in meinen Unterricht einfließen. Die Aktualität von Forschung und die Aktualität ihrer Wirkung können weit auseinander liegen; das gilt auch für Aufwand und Wirkung. Wenn ich zurückdenke, war die Erschließung der damals begrenzt vorhandenen Forschungsliteratur mit großem Zeitaufwand verbunden, einem Zeitaufwand, den sich nicht jeder Lehrer und niemand lebenslang neben seinem Unterricht leisten kann. Auch dies markiert eine Grenze der Wirkungsmöglichkeit von musikpädagogischer Forschung, insbesondere von empirischen Untersuchungen.

3. Nach 1969 nahm ich teil an der AG Unterrichtsforschung bei Ulrich Günther in Oldenburg. Hier trafen sich Hochschullehrer, Lehrer und Studenten an Wochenenden, um Grundfragen des Musikunterrichts zu erörtern und neue Zielsetzungen von Unterricht im Zusammenhang mit Lebensweltbeobachtungen der Schüler zu entwickeln. Dies führte zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtseinheiten, die dann im eigenen Unterricht an der eigenen Schule erprobt wurden. Diese Art der Forschung, die ich damals als äußerst solide Unterrichtsvorbereitung begriff, hat meinen Unterricht in der inhaltlichen Konzeption und in der methodischen Anlage ganz erheblich und nachhaltig beeinflußt. Sie eröffnete Schülern eine bestimmendere Art der Mitwirkung.

Soweit mein kurzer Rückblick. Die Aspekte, die auf die Wirksamkeit musikpädagogischer Forschung im Schulalltag, so wie ich sie einschätze, verweisen, fasse ich als Leitgedanken zusammen:

- Musikpädagogische Forschung, insbesondere die Grundlagenforschung, wird nur langsam und vornehmlich auf dem Wege der Annahme und Umsetzung durch Einzelne oder durch Vermittlung im Studium „etwas bringen“. Ich denke, ein guter Teil musikpädagogischer

Forschung muß frei sein und bleiben vom Zwang direkter und sofortiger Wirkung.

- Damit Forschung überhaupt in den Horizont von Schule gelangt, bedarf es sorgfältiger Vermittlungen. Der Musiklehrer heute kann die umfangreiche, anspruchsvolle und facettenreich — oft allzu facettenreich — gegliederte Forschungsliteratur nicht mehr überblicken, geschweige denn umsetzen. In dieser Situation ist es hilfreich, wenn sich Lehrer in resümierender Literatur, wie sie gegenwärtig in Handbüchern oder Forschungsüberblicken angeboten wird, informieren können.
- Die Wirksamkeit von musikpädagogischer Forschung ist hoch, wenn sie unmittelbar eingebunden werden kann in den persönlichen Erfahrungshorizont des Lehres. Es erscheint mir symptomatisch, daß Lehrerinnen und Lehrer, die ich in der letzten Zeit nach ihrer musikpädagogischen Lektüre und dem Gebrauch von Literatur für Unterricht gefragt habe, besonders häufig *Methodenprobleme im Musikunterricht der Sekundarstufe I* (1975) von Heinz Meyer sowie *Musikunterricht I—6* (1982) von Ulrich Günther, Thomas Ott und Fred Ritzel als besonders hilfreiches Schrifttum nannten. Ich denke, daß es von dieser Theorie und Praxis vermittelnden Literatur zu wenig gibt.
- In Anbetracht der hohen Belastung von Musiklehrerinnen und -lehrern halte ich die Handlungsforschung mit direktem Kontakt zur Schule wegen ihrer guten Übertragbarkeit zwar für besonders wirksam, doch darf musikpädagogische Forschung sich nicht auf diese Ansätze einengen lassen.
- Wer die Wirksamkeit musikpädagogischer Forschung erhöhen und Impulse für die eigene Forschung erhalten will, muß ganz entschieden die Lehrerzusammenarbeit im Rahmen von Hochschule und Lehrerfortbildung fördern. Dabei werden auch für die Unterrichtsforschung Felder in den Blick kommen, die unterrichtlich außerordentlich wichtig, doch von der Forschung bislang kaum oder überhaupt nicht beachtet worden sind.

Prof. Dr. Ernst Klaus Schneider
Palaisstraße 42 b
4930 Detmold

„Piano Problems“ (1986), Nr. 1 und 11

TOM JOHNSON

PIANO PROBLEMS
(for piano with narration) Tom Johnson

Piano Problems. Problem One. A particularly ambitious piano student calculated that he needed to play a million notes every month with each hand, in order to make maximum technical progress. Assuming that he practices three hours a day, five days a week, how fast must he play on the average to attain his million-notes-a-month goal? I repeat. A piano student calculated that he needed to play a million notes every month with each hand, in order to make maximum technical progress. Assuming that he practices three hours a day, five days a week, how fast must he play on the average to attain his million-notes-a-month goal?

(There is a pause of about 10 seconds after the reading of each problem. A clock ticks. A little bell sounds to indicate that time is up. Then the musical answer is played.)

$f = 69.5$



play three times, changing keys each time if desired.

(c) Copyright 1986 by Tom Johnson

Problem Eleven. Research showed that a particular small frog could jump the length of a piano keyboard when fresh, but that he tired quickly. If he continued, his jumping distance decreased about 10 percent with each successive jump. If this frog begins on the lowest note and jumps alternately up and down the keyboard, how many jumps will he be able to make before he is completely worn out?
(pause)

Handwritten musical score for a piano piece. The score consists of five systems of staves. The first system is marked "poco staccato" and includes tempo markings "♩ = 50", "157", "157", "♩ = 87", and "♩ = 87". The second system is marked "p. a f. ritardando". The third and fourth systems contain melodic lines. The fifth system is marked "molto ritardando" and ends with a dashed line. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings.